

Erlangen

Frithjof Gräbmann

**Religions-
unterricht
zwischen
Kirche und
Schule
Kritik seiner
Praxis**

1960

Frithjof Gräßmann

Religionsunterricht zwischen Kirche und Schule

Theol. Diss. Erlangen
vom 22.7.1960.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548815_0126

FRITHJOF GRÄSSMANN

RELIGIONSUNTERRICHT
ZWISCHEN KIRCHE UND SCHULE

Kritik seiner Praxis



CHR. KAISER VERLAG MÜNCHEN

1961



© 1961 Chr. Kaiser Verlag München

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der photomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung vorbehalten. — Printed in Germany. — Umschlagentwurf von Hans Jürgen Rau. —

Satz und Druck: Buchdruckerei Sommer & Söhne, Feuchtwangen

VORWORT

Die vorliegende Untersuchung ist primär durch Fragen veranlaßt worden, die sich mir als Gemeindepfarrer in der Seelsorge, als Religionslehrer bei kritischer Sichtung des eigenen Unterrichts und als Studentenpfarrer der Augustana-Hochschule im Blick auf die im Religionsunterricht erworbenen Voraussetzungen der Theologiestudenten aufgedrängt haben: 1. Warum hat der kirchliche Großeinsatz des Religionsunterrichts so wenig positive Nachwirkungen? 2. Ist das problematische Ergebnis dieses Unterrichts angesichts des theologisch und menschlich oft eifrigen Bemühens der Mitarbeiter in der Struktur dieses Unterrichts selbst, in seiner Methode oder in seiner Zielsetzung begründet?

Von daher versuchte ich mir einen Überblick über die katechetische Literatur zu verschaffen, die seit der theologischen Neuorientierung nach dem ersten Weltkrieg erschienen und von ihr geprägt ist. Dabei ergab sich, daß seit etwa 40 Jahren in der Regel von zwei Positionen aus gearbeitet wurde: 1. Der kirchliche Unterricht ist Verkündigung — der theologische Grundsatz. 2. Der kirchliche Unterricht findet an den öffentlichen Schulen statt — die praktische Arbeitsbasis. Fast jede Darstellung katechetischer Fragen geht heute von dem theologischen Grundsatz aus. Man untersucht eingehend, warum der kirchliche Unterricht Verkündigung sei, in welcher Weise Verkündigung bei Schulkindern möglich sei und weshalb am Grundsatz der Verkündigung nicht gerüttelt werden dürfe. Eine entsprechende kritische Untersuchung der praktischen Arbeitsbasis fehlt. Daß der kirchliche Unterricht als Fach- und Pflichtunterricht an den öffentlichen Schulen stattfindet, wird in der Regel als Möglichkeit einfach akzeptiert oder angestrebt. Ob unter den dort gegebenen Umständen das Gestalt werden kann, was im Theologisch-Grundsätzlichen erarbeitet worden ist, wird selten bedacht. Diese Lücke in der katechetischen Besinnung will die vorliegende Untersuchung schließen helfen. Es geht in ihr um eine kritische Klarstellung und Sichtung der äußeren Situation, der Methoden und der Zielsetzungen des kirchlichen Unterrichts. Dabei wird — das sei hier schon vorweggenommen — die starke Eigengesetzlichkeit und theologische Bedeutsamkeit der äußeren Situation und der Methoden des kirchlichen Unterrichts in Erscheinung treten — ein Ergebnis, das mir selber überraschend kam.

Im gegenwärtigen Gespräch über die Fragen des Religionsunterrichts

mehren sich die Stimmen, die die Aufgabe des Religionsunterrichts von den Aufgaben der Schule im christlichen Abendland ableiten wollen. Der Religionsunterricht müsse — so sagt man — in der öffentlichen Schule in das „Christentum“ einführen und die christliche „Tradition“ verständlich machen. Von diesen Tendenzen weiß ich mich im Ansatz geschieden. Ich kann den Religionsunterricht nur im Zusammenhang mit dem einen Auftrag sehen, den die Kirche in dieser Welt zu erfüllen hat. Jeden anderen Ansatz kann ich — nicht zuletzt auch auf Grund der Ergebnisse meiner Untersuchung — nur als theologisch illegitim und praktisch verhängnisvoll ansehen, auch wenn er — phänomenologisch gesehen — der Situation gerecht zu werden scheint.

Während der Vorarbeiten zu dieser Untersuchung, die von der Theologischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Sommer 1960 als Inauguraldissertation angenommen wurde, habe ich wertvolle Anregungen und wohlwollende Kritik von Herrn Professor D. Kurt Frör erfahren. Für das rege Interesse und die mich in meinen Gedankengängen weiterführenden Gespräche und Hinweise sei ihm an dieser Stelle herzlicher Dank gesagt.

Ebenso gilt mein Dank den Dozenten der Augustana-Hochschule Neuendettelsau, in deren Mitte diese Arbeit entstanden ist, vor allem dem heimgegangenen Rektor D. Georg Merz, der das Werden dieser Untersuchung aufmerksam verfolgt hat, und Herrn Professor Dr. Georg F. Vicedom DD, der mir auf mancher gemeinsamen Fahrt zwischen Erlangen und Neuendettelsau die Theologie und die Erfahrung der Mission nahebrachte.

Gastenfelden, im August 1961

Frithjof Gräßmann

INHALT

DAS PROBLEM	11
Kirchliche Erwartungen und Erfahrungen — Methodische Vorbemerkungen	
ERSTER HAUPTTEIL: DAS WESEN DES KIRCHLICHEN	
UNTERRICHTS AN DEN ÖFFENTLICHEN SCHULEN	19
I. DIE AUSSERE SITUATION	19
Pflichtunterricht — Fachunterricht — Weitere Kennzeichen als „Lehrgang“	
II. DIE STRUKTUR DER UNTERRICHTSEINHEIT	23
1. Typ: Formalstufen	24
2. Typ: Von der Anschauung zum Begriff	34
3. Typ: Die Methode des Erlebnisunterrichts	50
4. Typ: Die neuere allgemeine Unterrichtslehre im kirchlichen Unterricht	59
5. Typ: Hermeneutische Stufen	72
Die „Sachstufen“ Julius Schieders — Die Hermeneutik Rudolf Bultmanns im kirchlichen Unterricht — Offene Fragen — Zusammenfassung	
6. Typ: Interpretierender Unterricht im Sinne Eduard Steinwands	91
III. AUSWERTUNG DER BISHERIGEN ANALYSE	96
Aufschlüsse über die Formalstufen — Die Katechetik arbeitet faktisch nur nach Formalstufen — Die Ursachen — Definition der kirchlichen Unterwei- sung an den öffentlichen Schulen — Die offene Frage: Wo ist der rechte Platz dieses Lehrgangs?	
ZWEITER HAUPTTEIL: DIE DEM KIRCHLICHEN UNTER-	
RICHT ZUGEWIESENEN AUFGABEN UND IHRE ERFÜLL-	
BARKEIT	111
IV. DER KIRCHLICHE UNTERRICHT ALS INNERGEMEINDLICHES	
HANDELN	113
1. Die Grundlagen	113
2. Die Gestalt des poimenischen Handelns bei der „ersten Generation“ . .	118

3. Die Gestalt des innergemeindlichen Handelns bei der „zweiten Generation“	126
4. Die Wirklichkeit	140
V. DER KIRCHLICHE UNTERRICHT ALS MISSIONIERENDES	
HANDELN	148
1. Der Ansatzpunkt dieser Aufgabenstellung	148
2. Die Struktur des missionierenden Handelns nach den Vorschlägen der Katechetik	153
3. Die missionarische Aufgabe in der Wirklichkeit des Religionsunterrichts	158
VI. ERSTE BEGEGNUNG MIT DER BOTSCHAFT DES NEUEN	
TESTAMENTS IN GESTALT EINES LEHRGANGS	172
1. Der Ansatz: Religionsunterricht als Propädeutik der Verkündigung . . .	172
2. Die tatsächlichen Auswirkungen	175
3. Das Ergebnis	184
AUSBLICK	189
LITERATURVERZEICHNIS	192

„In 10 bis 12 Jahren kann es an dem sein, daß die Kirche — kann es sein, kann es sein — des Schutzes des Staates beraubt, sich ihre eigenen Wege bahnen, ihr eigenes Wesen verteidigen muß —, und das wäre nicht die schlimmste Zeit. Es kann sein, was ich persönlich hoch begrüßen würde, daß der Religionsunterricht vollkommen freigegeben wird. Religionslose Schulen, was ich für ein hohes Ziel erachte! Lieber eine religionslose als eine religionsmüde Schule, lieber ein Unterricht, in dem Gott nicht mehr genannt, als ein Unterricht, in dem er mit schweigenden Lächeln verkannt wird.“

Hermann von Bezzel zu Beginn unseres Jahrhunderts

DAS PROBLEM

1. „Es gibt, so darf man wohl ohne Übertreibung sagen, für die evangelische Kirche heute keine dringendere Aufgabe, als die evangelische Unterweisung der Jugend in den Schulen. Nirgends sonst hat die Kirche heute eine breitere Wirkungsmöglichkeit und damit eine größere volksmissionarische Sendung als hier. Mögen die Kirchenleitungen, die Pfarrer und die Gemeinden diese ihnen auferlegte Verantwortung als ein Geschenk für die Kirche nicht nur immer mehr begreifen, sondern auch alle praktischen Folgerungen daraus ziehen, auch in finanzieller Hinsicht!“ So schreibt Gerhardt *Giese* 1949 im Blick auf die Situation im mitteldeutschen Raume¹. Er hat damit das ausgedrückt, was viele Gemeindeglieder, Pfarrer und Kirchenleitungen über den kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen denken². Am stärksten ist dabei das volksmissionarische Motiv. Man sieht im Religionsunterricht große Möglichkeiten für die Verkündigung des Evangeliums und möchte sie so gut wie möglich nützen³. Außerdem will man durch rechtzeitige Belehrung und Übung der Jugend den inneren Mängeln des Gemeindelebens steuern⁴, oder eine Beeinflussung durch andere geistige Mächte mit totalitären Ansprüchen verhindern⁵. Man möchte einen „Dienst an der Erneuerung der Kirche“ tun. Man „rechnet nicht mit der Kirche von heute, sondern mit der von morgen“⁶.

Die verantwortlichen Gremien unserer evangelischen Kirchen haben von 1945 an im Rahmen des kirchlichen Wiederaufbaues in diesem Sinne gehandelt. Im Jahre 1957 gab es allein im mitteldeutschen Raume über 6 000 haupt- und nebenamtliche Katecheten für den Volksschulunterricht⁷. Zur gleichen Zeit bemühte man sich, den Zugang zu den Berufs- und Oberschulen zu erhalten, weil durch den Unterricht an diesen Schulen mehr Jugendliche erreicht werden könnten, als durch die Arbeit der Jungen Gemeinde und der Studentengemeinde⁸. Daneben

1. Giese 97, 7. (1. Ziffer = Nr. des Lit.-Verz., 2. Ziffer = Seitenzahl).

2. Eckstein 61, 1 ff. hat sich in jüngster Zeit zum Sprecher dieser Meinung gemacht. Vgl. Witt 262, 90.

3. So Müller 165, 9; vgl. Wolf 265, 34.

4. So Eckstein 59, 8, der mit den Konfirmanden den Gemeindeaufbau gegen das Gewohnheitschristentum der „Alten“ durchführen möchte; dazu Niebergall 170, 40, der u. a. durch den Unterricht der Abendmahlsnot der Gemeinde steuern möchte.

5. Vgl. den Beitrag von Wentzel in Wölber 263, 30.

6. Uhsadel 241, 82 bei seiner Würdigung der neuen Lehrplanentwürfe für die Christenlehre.

7. Vgl. Zimmermann in Zimmermann-Hafa 275, 7.

8. Zimmermann-Hafa 275, 7 ff.

strebte man durch die planmäßige Ausbildung weiterer Katecheten die Kräfte für den kirchlichen Unterricht zu vermehren, um dadurch die Erhöhung der Wochenstundenzahl in der Volksschule auf 2 Stunden zu erreichen, und die bisher überbelasteten Katecheten zu entlasten, was wiederum die Qualität des Unterrichts steigern würde⁹. Im westdeutschen Raume setzten nach 1945 ähnliche Bestrebungen ein wie in Mitteldeutschland¹⁰. Dabei war von vornherein mit einem großen Entgegenkommen der staatlichen Stellen zu rechnen¹¹. Als Ergebnis findet man heute im Stundenplan der Volksschulen ebenso wie in dem der höheren Schulen in der Regel 2 Wochenstunden „Religionsunterricht“¹². Bei den Berufsschulen schwankt die Stundenzahl zwischen 1 Stunde im Monat und 1 Stunde pro Woche¹³. Mehr als 90% aller schulentlassenen Jugendlichen in Westdeutschland haben 8 bis 13 Jahre lang 75 Stunden und mehr jährlich evangelische Unterweisung. Damit ist weitgehend wieder die Stundenzahl erreicht, die dem kirchlichen Unterricht vor dem ersten Weltkrieg und zwischen den beiden Kriegen zur Verfügung stand.

Aus der letzten Feststellung könnte der Eindruck entstehen, als wären es vor allem restaurative Tendenzen gewesen, auf Grund derer die Kirchen nach 1945 die ihrer Meinung nach großen Möglichkeiten für ihre Arbeit ergriffen hätten. In gewissem Sinne mag dies zutreffen. Ein Blick in die Thesen und Beschlüsse verschiedenster Gremien und Arbeitskreise¹⁴ zeigt jedoch, daß die Wende in der evangelischen Theologie nach dem ersten Weltkriege, die sich unter dem Eindruck der dialektischen Theologie Karl Barths und des Studiums der Reformation vollzogen hat¹⁵, nicht ohne nachhaltige Wirkung geblieben ist. „Es ist etwas neu geworden. Und wenn wir nun das, was neu geworden ist, mit einem kurzen Satz ausdrücken wollen, dann müssen wir sagen: Wir sind vom Idealismus geführt worden zum Evangelium!“ So beurteilt

9. Zimmermann-Hafa 275, 29.

10. Vgl. die Leitsätze von Marx 154, 366 ff. In Niemeier-Uhsadel 171, 55 ff. findet sich ein repräsentativer Querschnitt der Beschlüsse von Synoden, Kirchenleitungen und anderer Gremien zur Schulfrage und zur evangelischen Unterweisung.

11. Durch christliche Abgeordnete wurde sogar eine verfassungsmäßige Verankerung der kirchlichen Unterweisung erreicht. Vgl. das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 7, Abs. 2—3 bei Vischer 244, K 20, S. 3 ff.; dazu die Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. 12. 1946, Art. 131—137 bei Vischer 244, K 1, S. 29 ff. und die Ausführungsbestimmungen bei Vischer 244, D 10—13.

12. In Bayern bemüht man sich, die im staatlichen Bildungsplan vom 22. 8. 1950 gebotenen 3 Wochenstunden für die 1. und 2. sowie für die 8. Klasse, und die 4 Wochenstunden für die 3.—7. Klasse der Grundschule durch Werbung, Ausbildung und Einsatz entsprechender Kräfte (Lehrer, Katecheten, Pfarrer) auszunützen, vgl. die Lehrpläne 146, bes. S. 78 ff.

13. Vgl. Müller 165, 35 und Otto-Witt 179, 9.

14. Niemeier-Uhsadel 171, 58 ff.

15. Vgl. Frick 72, 96 ff.; Althaus in Frör 75, bes. S. 12; dazu Kremers 145, 427 f. und Frör 83, 1149.

Julius *Schieder*¹⁶ die Auswirkung der theologischen Neubesinnung auf die katechetische Arbeit¹⁷. Von da her ist es zu verstehen, daß in den kirchlich-amtlichen Verlautbarungen zum Religionsunterricht heute ebenso wie in der gesamten katechetischen Literatur der Auftrag der evangelischen Unterweisung mit dem Verkündigungsauftrag der Kirche gleichgesetzt wird¹⁸. In Theorie und Praxis meidet man weitgehend die Bezeichnung „Religionsunterricht“ und will dafür lieber einen Begriff wie „kirchliche Unterweisung“, „kirchlicher Unterricht“, „evangelische Unterweisung“ oder „Christenlehre“ verwenden¹⁹. Wer den Verkündigungscharakter der kirchlichen Unterweisung in Frage stellt, wird scharf zurechtgewiesen²⁰. Das Recht und die Pflicht zur Christenlehre wird mit der Taufe der Kinder begründet. Das Gespräch um den „Gesamtkatechumenat“, das in den letzten Jahren in Gang gekommen ist, bedeutet einen vorläufigen Endpunkt der theologischen Bemühungen um kirchlichen Unterricht und evangelische Erziehung²¹. Sollten also wirklich restaurative Tendenzen bei dem Wiederaufbau der „Christenlehre“ an den öffentlichen Schulen vorhanden gewesen sein, so haben sie aus der neueren Katechetik sehr kräftige theologische Impulse erhalten.

Ist es darum erstaunlich, wenn die Kirchen heute um die Lehrer werben, wenn sie Katecheten ausbilden, wenn sie Religionsphilologen an den höheren Schulen einsetzen und ihre Pfarrer haupt- und nebenamtlich verpflichten, die ihrer Meinung nach großen Möglichkeiten der Verkündigung unter der jungen Generation wahrzunehmen²²? Es darf wohl ohne Übertreibung gesagt werden, daß der größte Einsatz unserer deutschen evangelischen Kirchen an Kräften und an Zeit heute der kirchlichen Unterweisung an den öffentlichen Schulen gilt²³.

2. Diesem Großeinsatz entspricht in keiner Weise das dabei erzielte Ergebnis. Vor fast 100 Jahren schon hat Johann Hinrich *Wichern*²⁴

16. Schieder in Frör 74, 7; vgl. Frör 80, 14.

17. Die wichtigsten Werke dieser Neubesinnung sind: Delekat 44; Heckel 112; Bohne 18; Doerne 55; Schieder 203; zum Vergleich auch Pfennigsdorf 186 und 187.

18. Korth 140, 60; G. Schmidt 210, 9; Frör 80, 11 und 14; Frör 78, 45; 81, 42.

19. Vgl. bei Burkert 33, 11 ff. In den oben Anm. 17 genannten Werken spielt diese begriffliche Unterscheidung noch keine Rolle, trifft aber mit der dort vertretenen sachlichen Meinung zusammen. Vgl. Nordmann 173, 39.

20. Berg 14, 198 ff. gegen Unland 241 a.

21. Heubach 117, 121 ff. Vgl. Kapitel IV und die dort angegebene Literatur.

22. In Bayern standen 1958 127 Pfarrer hauptamtlich im Dienst eines Religionslehrers an höheren Lehranstalten, an Volks- und Berufsschulen, außerdem 108 Katecheten sowie 63 katechetische Hilfskräfte. Vgl. den Personalstand 182. Zum Einsatz der Gemeindepfarrer vgl. die Verordnungen über das Regelstundenmaß bei Vischer 244, D 11 a.

23. Eine Fülle katechetischer Literatur, besonders Arbeitshilfen, unterstützt diesen Großeinsatz.

24. So auf dem 14. Kongreß für Innere Mission in Stuttgart 1869, zit. nach Wichern 257, 283. Vgl. Jahn 120, 33 f. Interessant ist auch schon die Stellung L. Wieses zum Religionsunterricht, nach Hammelsbeck 109, 117 f.

eindringlich darauf hingewiesen, daß „die ganze Welt jener der Kirche Entfremdeten“ aus niemand anderem besteht, als aus den „Massen der Konfirmierten“ und — so können wir ergänzen — nicht nur der Konfirmierten, sondern derer, die auch mindestens 8 Jahre lang Religionsunterricht genossen haben. Seitdem wird immer wieder gesagt, daß die Schüler des Religionsunterrichts sofort nach ihrer Schulentlassung — bei höheren Schülern oft auch schon vorher — der Kirche und dem Christentum meist den Rücken kehren und nicht selten „ins Lager der erklärten Christentumsgegner“ übergehen²⁵. Man könnte das damit zu erklären versuchen, daß der Religionsunterricht bis in die Jahre nach dem ersten Weltkrieg hinein schwere theologische und pädagogische Mängel aufzuweisen hatte²⁶. Aber ist die Wirkungslosigkeit und Unbeliebtheit²⁷ des damaligen „Religionsunterrichts“ im „kirchlichen Unterricht“ von heute gebannt? Auf Grund der theologischen und pädagogischen Erneuerungsbestrebungen könnte man das erwarten.

Faktisch hat sich kaum etwas geändert. Nach wie vor kehren die meisten Konfirmanden mit dem Tage ihrer Konfirmation der Kirche den Rücken²⁸. Nach wie vor zählt der „Religionsunterricht“ nicht zu den beliebtesten Fächern²⁹. Wenn Hans Stock³⁰ nach 25 Jahren, in denen der kirchliche Unterricht mehr und mehr als eine Möglichkeit zur Verkündigung des Evangeliums erkannt und ergriffen wurde, die „Frage nach der Aktualisierung der Verkündigung“ stellt, so steht dahinter „die praktische Erfahrung, daß der RU. in den letzten Jahrzehnten weithin wirkungslos geblieben und auch heute nach wie vor von Mißerfolgen bedroht ist“. Stock hat dabei besonders die höheren Schulen im Auge. Sein Urteil wird durch andere Beobachtungen bestätigt: Siegfried Wolf weist auf Grund eigener statistischer Erhebungen darauf hin, daß etwa 60% der Studierenden der Theologie heute ihre Berufswahl unter dem Eindruck der Jugendarbeit gefällt haben, während bei nur etwa 20% diese Entscheidung auf den Religionsunterricht der höheren Schulen zurückgeht³¹. Meine eigenen Beobachtungen kön-

25. Pfennigsdorf 186, 43 f.; vgl. Hammelsbeck 107, 48 und die scharfen Worte Ziegners 274, 8 f.

26. Pfennigsdorfs Meinung, daß unser Volk „ohne Frage, an den Grundsätzen der allgemeinen Pädagogik gemessen, den besten R.-U. der Welt“ hatte, ist aus der Sicht der neueren pädagogischen und theologischen Erkenntnisse heraus stark übertrieben. Vgl. 186, 43 f.

27. Caselmann 35, 9 berichtet von einer Umfrage durch den Hamburger Pädagogen und Psychologen William Stern kurz nach dem 1. Weltkrieg. Demnach war der Religionsunterricht bei den Schülern der bei weitem unbeliebteste Unterricht. Vgl. neuerdings das bei Wölber 264 gebotene Material.

28. So Ziegner 274, 8 f.; vgl. Giese 97, 49 und 52; Thiel 237, 246 nennt die Konfirmation deshalb „Aussegnung“.

29. Giese 97, 35.

30. Stock 229, 363 ff., bes. 368.

31. Wolf 265, 60, Anm. 92. Vgl. Merz 160, 28 f.

nen dies nur bestätigen, ja sie gehen sogar dahin, daß die Zahl für die Jugendarbeit bei Wolf noch zu niedrig gegriffen ist und daß die, die aus dem Religionsunterricht zum Theologiestudium kommen, dort meist nur den Anstoß zum Studium der Theologie, nicht aber zur Nachfolge Christi erhalten haben³². Diese Zahlen unterstreichen nur die vernichtenden Urteile, die viele der gerade der Kirche wohlwollenden Schüler über ihren Religionsunterricht fällen³³.

An dieser Stelle liegt der Einwand nahe, daß hier das Ziel des Religionsunterrichts viel zu hoch gesteckt sei. Gerade an den höheren Schulen könne und solle weniger auf einen Ruf in die Nachfolge Christi — also auf „Volksmission“ —, als vielmehr auf eine notwendige und gründliche Vermittlung von Kenntnissen in Glaubenslehre, Bibelkunde u. a. m. hingearbeitet werden. Abgesehen davon, daß diese Zielsetzung nicht mehr dem entspricht, was vom Religionsunterricht erwartet wird (vgl. oben S. 1 f.), leistet der kirchliche Unterricht heute nicht einmal mehr dies. „Der Religionsunterricht weiß sich dafür verantwortlich, daß unter den schulentlassenen Jugendlichen, obwohl sie jahrelang schulischen und kirchlichen Religionsunterricht genossen haben³⁴, weiterhin keine klaren und begründeten Vorstellungen vom christlichen Glauben bestehen“³⁵. Die Unkenntnis der Theologiestudenten in Bibelkunde zu Beginn ihres Studiums ist alarmierend³⁶, von den Kenntnissen in Katechismus und Glaubenslehre ganz zu schweigen. Jedem Gemeindepfarrer, der heute bei Hausbesuchen den zwar getauften und konfirmierten, nicht aber praktizierenden Gliedern seiner Gemeinde nachgeht, werden u. a. zwei Dinge auffallen: Eine gründliche Immunität gegenüber der biblischen Botschaft, die darin begründet zu sein scheint, daß Christus und die Kirche längst irgendwie der Weltanschauung des Einzelnen eingeordnet sind, und eine frappierende Unwissenheit in Bibel- und Kirchenkunde³⁷. Von da her muß sich der Gemeindepfarrer

32. Theologiestudenten, die ihren Entschluß zum Theologiestudium auf ihren Religionsunterricht zurückführen, gaben auf die Frage, von wann an dieser Unterricht für sie interessant wurde, in der Regel die gleiche Antwort: Die aktive Teilnahme am Religionsunterricht begann zu der Zeit, da ein Ruf in die Nachfolge die jungen Leute *außerhalb* des Religionsunterrichts, in der Jugendarbeit, auf einem Kirchentag, bei einer Zeltmission oder in außerschulischen Begegnungen mit einem praktizierenden Christen erreichte.

33. Fendt 68, 105.

34. Bei einer Annahme von durchschnittlich 2 Wochenstunden Unterricht ergibt das für einen Abiturienten heute an die 1 000 Stunden. Präparanden- und Konfirmandenunterricht sind dabei noch nicht eingerechnet.

35. Stock 230, 16.

36. Der Vf. hatte — abgesehen von seinen eigenen Erfahrungen und den Beobachtungen von Studienfreunden — 9 Semester lang als Studieninspektor an der Augustana-Hochschule Neuendettelsau Gelegenheit, das festzustellen.

37. Das stellt auch Eckstein 59, 10 fest. In Dörfern, in denen es noch eine echte volksskirchliche Situation gibt, ist das heute noch anders. Für die Konfirmanden vgl. Tebbe 235, 18 f.

ebenso wie der Katechet fragen, wo denn all der Einsatz und Aufwand der kirchlichen Unterweisung geblieben sei.

Die Legitimität gerade der letzten Frage kann allerdings angefochten werden: Darf die Kirche, der Pfarrer, der Katechet überhaupt nach Erfolg fragen? Ist nicht alles, was in der Kirche und durch ihre Glieder geschieht, Saat auf Hoffnung — auch der kirchliche Unterricht? Statt nachzuprüfen, wo die Ursachen für vergebliche Mühen im Religionsunterricht liegen könnten, rechnen wir „nach dem Sämannsgleichnis aus, daß der normale Erfolg des Wortes Gottes der Mißerfolg sei (Schniewind), und entlasten damit unser Konto“³⁸. Wir trösten uns mit dem „einzigen Schülerlein“, das wir vielleicht bei all der vergeblichen Mühe doch einmal im Jüngsten Gericht als ein Zeichen unsrer guten Haushalterschaft vorzuweisen hätten³⁹. Eigentlich müßte aber „die Erfahrung vergeblichen Redens für uns zur Anfechtung werden“⁴⁰, sodaß wir vor dem geringen Erfolg nicht mehr die Augen verschließen⁴¹, sondern ernsthaft fragen, ob nicht mit dem kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen wesensmäßig etwas verbunden ist, das diese offensichtlichen Mißerfolge bedingt, bzw. ob dieser Unterricht heute mit Aufgaben bedacht wird, die er nicht lösen kann.

Damit stehen wir bei der Frage, was heute tatsächlich in der evangelischen Unterweisung an den öffentlichen Schulen geschieht. Dem soll im ersten Teil der vorliegenden Untersuchung nachgegangen werden. Im zweiten Teil soll dann untersucht werden, welche Aufgaben dem kirchlichen Unterricht in den letzten 30 Jahren zugewiesen worden sind und ob er diese Aufgaben lösen kann.

Zunächst sind aber noch einige Bemerkungen zum Aufbau und zur Abgrenzung nötig.

3. a) Die Katechetik hat sich seit der theologischen Neuorientierung nach dem ersten Weltkriege intensiv der grundsätzlichen Besinnung über das Wesen des kirchlichen Unterrichts gewidmet. Von da aus werden zwar Richtlinien zur Methodenwahl gegeben⁴², auch didaktische Hilfen geboten⁴³, doch fällt auf, daß eine systematische theologische Kritik der vorgeschlagenen und sicherlich auch geübten Methoden

38. Stock 229, 368. Vgl. Schniewind 216, 166. Als Beispiel sei Müller 165, 35 genannt.

39. So mit einem Zitat von Vilmar Landesbischof D. Dietzfelbinger 54, 18 f.

40. Stock 229, 368.

41. Württemberg 269, 125 greift diese Haltung des Nicht-Wahrhaben-Wollens massiv an.

42. Wolf 265, 103 geht bewußt diesen Weg, indem er auf die Behandlung der Methodenfrage in der übrigen katechetischen Literatur hinweist und diese Behandlung für eine „erschöpfende Darstellung“ hält.

43. Rinderknecht-Zeller 197 (1. Aufl. 1936) und G. Schmidt 209.

fehlt⁴⁴. Darum soll in der vorliegenden Arbeit zuerst eine kritische Darstellung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens versucht werden. Es könnte sein, daß so die Ursache für das festgestellte Versagen der kirchlichen Unterweisung deutlicher erkennbar wird. Eine intensive, wechselseitige Beziehung zwischen Katechetik und kirchlicher Unterrichtspraxis wird dabei vorausgesetzt⁴⁵. Im zweiten Teil wird dann diese Praxis des kirchlichen Unterrichts mit den Aufgaben konfrontiert, die ihm praktisch und theoretisch gestellt werden.

b) Zu dieser Untersuchung soll — wie bisher — nur diejenige Literatur herangezogen werden, die nach dem ersten Weltkrieg unter dem Einfluß der theologischen Neuorientierung entstanden und von dem Willen geprägt ist, diese Neubesinnung für die kirchliche Unterweisung fruchtbar zu machen, also vor allem Gerhard Bohne, Friedrich Delekat, Martin Doerne, Kurt Frör, Theodor Heckel und Julius Schieder als Basis⁴⁶. Die Katechetik hat auf dieser Grundlage z. T. in kritischer Besinnung weitergearbeitet. So stehen heute neben neueren grundsätzlichen Abhandlungen solche Werke, die von theologischen Abrissen ausgehen und praktische Arbeitshilfen geben⁴⁷. In ähnlicher Weise behandeln die Zeitschriften grundsätzliche wie praktische Fragen⁴⁸. Daneben dient eine Fülle reiner Arbeitshilfen der exegetischen und methodischen Vorbereitung der Schulstunde⁴⁹. Aus dieser Literatur sollen vor allem die Abschnitte über die Unterrichtsgestaltung herausgegriffen werden, ebenso — für den zweiten Teil — die Abschnitte über Grund und Ziel des kirchlichen Unterrichts. Stundenbilder werden nur herangezogen, wenn sie der Veranschaulichung einzelner Unterrichtstypen dienen oder Aufschlüsse über methodische Prinzipien dort ermöglichen, wo im grundsätzlichen Teil dazu nichts oder nur wenig vermerkt worden ist. Abschnitte über die Probleme der Stoffanordnung brauchen nur dann berücksichtigt zu werden, wenn sie einen Einblick in die Unterrichtspraxis und die dahinter stehenden Prinzipien bieten. Dasselbe gilt für das „Handwerkliche“, so etwa für das Problem „Frage — Impuls“, Disziplin u. a. m.⁵⁰.

44. An der Methode Herbarts, Pfennigsdorfs und z.T. auch der Arbeitsschulbewegung wird natürlich oft scharfe Kritik geübt. In der Regel aber unterbleibt eine Kritik der eigenen methodischen Vorschläge.

45. Viele Autoren dürften an verantwortlicher Stelle bei der Ausbildung der Lehrkräfte für die evangelische Unterweisung mitwirken und so für eine praktische Verwendung der von ihnen gemachten methodischen Vorschläge sorgen.

46. Vgl. das Literaturverzeichnis.

47. Z.B. Steinwand-Corbach 228.

48. Z.B. Die Christenlehre 37; Der Evangelische Erzieher (Diesterweg); Evangelische Unterweisung (Crüwell); Schule und Leben (Kaiser).

49. Z.B. Frör 88 und 89; vgl. die Literaturangabe bei Frör 85, 1613 f.

50. Eine vorzügliche, knappe Zusammenstellung bietet G. Schmidt 209.

c) Da sich das Augenmerk dieser Arbeit auf den kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen⁵¹ richtet, können Stellungnahmen zum Präparanden- und Konfirmandenunterricht nur berücksichtigt werden, wenn sie von sich aus die Verbindung zum „Religionsunterricht“ suchen und beide in Beziehung zueinander bringen⁵². Dasselbe muß auch einschränkend hinsichtlich der Veröffentlichungen zum Thema „Theologie und Pädagogik“ gesagt werden.

51. Gemeint sind Volks- und Berufsschulen, Mittelschulen und höhere Lehranstalten, deren Träger der Staat ist. Privatschulen kommen nur dann in Betracht, wenn sie eine ähnliche Struktur aufweisen wie die genannten staatlichen Schulen.

52. Präparanden- und Konfirmandenunterricht sind Veranstaltungen im Raume der Kirche, nicht der Schule. Deshalb tragen sie einen anderen Charakter als der Unterricht an den öffentlichen Schulen.

ERSTER HAUPTTEIL: DAS WESEN DES KIRCHLICHEN UNTERRICHTS AN DEN ÖFFENTLICHEN SCHULEN

Zur Struktur des kirchlichen Unterrichts gehört nicht nur die Unterrichtsmethode und die jeweils mit ihr verbundenen theologischen, psychologischen und pädagogischen Voraussetzungen, sondern auch die äußere Situation des Unterrichts. Diese soll zuerst skizziert werden. Es folgt eine Darstellung der in diesem Unterricht gebräuchlichen bzw. von der Katechetik vorgeschlagenen Methoden.

I. DIE AUSSERE SITUATION

1. Der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen ist heute faktisch *Pflichtunterricht*.

a) „Bund und Länder geben in ihren Verfassungen¹ der Kirche die Möglichkeit, in den öffentlichen Schulen Ev. U. als ordentliches Lehrfach, nach den Weisungen der kirchlichen Oberbehörde normiert, zu erteilen“². Die Kirchen in der Bundesrepublik haben diese Möglichkeit wahrgenommen. Jedes evangelische Kind ist von vorneherein verpflichtet, an dem ordentlichen Lehrfach „Religion“ teilzunehmen³. Das kann sogar durch die Polizei erzwungen werden.

Die Verfassungen und die einschlägigen Gesetze und Verordnungen lassen natürlich die Möglichkeit offen, sich vom Religionsunterricht abzumelden⁴. Das Recht zu dieser Abmeldung haben die Eltern. Sie entscheiden darüber bis zum 14. Lebensjahr ihres Kindes, vom 12. Lebensjahr an nicht mehr ohne dessen Einwilligung. Mit der Vollendung des 14. Lebensjahres hat das Kind die „Religionsmündigkeit“ erlangt. Es

1. Vgl. das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. 5. 1949, Art. 7, Abs. 3, bei Vischer 244, K 20, S. 3f. Dazu die Verfassung des Freistaates Bayern v. 2. 12. 1946, Art. 136, 2, bei Vischer 244, K 1, S. 30; weiter den Vertrag zwischen dem bayerischen Staat und der Evang.-Luth. Kirche in Bayern v. 15. 11. 1924 bei Vischer 244, A 7a, S. 3f. Eine Übersicht über die Rechtslage in den einzelnen Bundesländern samt einschlägiger Literatur ist neuerdings bei Stallmann 226, 213 ff. und 218 ff.; vgl. seine Analyse S. 112 ff.

2. Müller 165, 9.

3. Vgl. die Ausführungsverordnungen z. Schulpflichtgesetz bei Vischer 244, K 13a, S. 1.

4. So bereits im Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung v. 15. 7. 1921, bei Vischer 244, K 22, S. 1f. die §§ 1 und 5. Ebenso im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Art. 7, 2 bei Vischer 244, K 20, S. 3. Vgl. Art. 137 der bayerischen Verfassung bei Vischer 244, K 1, S. 31 und die Bekanntmachung des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über den Besuch des Religionsunterrichts v. 16. 10. 1947 bei Vischer 244, D 12a, S. 1ff.

entscheidet selbst über seine Teilnahme am kirchlichen Unterricht. Die Abmeldung erfolgt durch eine Abmeldeerklärung. Diese ist „spätestens innerhalb von acht Tagen nach Beginn des Schuljahres abzugeben. Während des Schuljahres kann eine Abmeldung nur aus wichtigen Gründen mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde erfolgen. Die Erklärung ist nur für das Schuljahr gültig, in dem sie abgegeben wird. Eine Wiederholung der Erklärung ist daher zu Beginn eines jeden Schuljahres erforderlich, für das die Nichtteilnahme am Religionsunterricht fort-dauern soll“⁵.

b) Praktisch wird von dieser Möglichkeit wenig Gebrauch gemacht. Das eigentümliche Verfahren, das den Abmeldetermin auf 8 Tage befristet und eine erneute Abmeldung zu Beginn jeden Schuljahres verlangt, hebt sehr deutlich hervor, daß hier der kirchliche Unterricht als Pflichtunterricht betrachtet wird. Gerade diese Abmeldebestimmungen dürften aber vielen Eltern und Jugendlichen nicht bekannt sein. Die Kirchen haben wenig Interesse daran, für ihre Popularisierung zu sorgen. Ihnen ist ja an einer großen Breitenwirkung gelegen, für die — nüchtern betrachtet — eine gewisse Nötigung der Betroffenen erforderlich zu sein scheint⁶. Große Teile unserer evangelischen Elternschaft — inwieweit sie ihr Christsein praktizieren, spielt hier eine untergeordnete Rolle — empfinden sogar den pflichtmäßigen Religionsunterricht nicht als Nötigung. Sie selber haben an diesem Unterricht einmal teilgenommen. Warum sollten nun ihre Kinder nicht dasselbe tun? Man will doch an seinen Kindern nichts versäumen⁷! Sogar im mitteldeutschen Raum, wo ganz andere politische Verhältnisse vorliegen als in Westdeutschland, empfand die Öffentlichkeit nach einer Darstellung von kirchlicher Seite den kirchlichen Unterricht noch 1957 (!) als Pflichtunterricht⁸.

2. Als weiteres äußeres Merkmal des kirchlichen Unterrichts an den öffentlichen Schulen hat zu gelten, daß dieser Unterricht weitgehend als *Fachunterricht* erteilt wird. Das hängt vor allem damit zusammen,

5. So faßt Müller 165, 105 die wichtigsten Momente zusammen, die auch für die Berufsschule Gültigkeit besitzen. Vgl. Vischer 244, D 12a, S. 1 f.

6. Eine nicht zu unterschätzende Rolle dürfte in diesem Zusammenhang die große Nähe und Verflochtenheit in politischen Fragen mit der römischen Kirche spielen, die ja seit eh und je das „cogite intrare“ aus Lk. 14, 23 praktiziert.

7. In manchen Gebieten mag auch noch die Furcht vor einer gesellschaftlichen Benachteiligung für den Fall einer Nichtbeteiligung der Kinder am kirchlichen Unterricht hereinspielen — so besonders in der evangelischen Diaspora.

8. Zimmermann-Hafa 275, 31. Wenn Korth 141, 8 meint, daß das Schulfach „Religion“ bereits 1945 aufhörte zu existieren und statt dessen ein kircheneigener Unterricht begann, „der nichts mehr mit dem Schulunterricht zu tun hat, sondern ein Handeln der Gemeinde ist“, dann wird dies durch Zimmermanns Bemerkung korrigiert. Vgl. Korth 140, 58 ff.

daß ein Großteil des Unterrichts in den Händen von Fachlehrern liegt⁹, die zu den im Stundenplan zeitlich festgelegten und begrenzten Unterrichtsstunden in die jeweilige Schulklasse kommen: Katecheten, Pfarrer, Studienräte. Auch da, wo der Klassenlehrer in der Volksschule den Religionsunterricht ganz oder teilweise¹⁰ in Händen hat¹¹, dürften heute noch bestimmte Zeitabschnitte im Stundenplan der Klasse vorgesehen sein, in denen die Behandlung etwa einer biblischen Geschichte erfolgt. Die „innere Schulreform“, die neben anderem der strengen Fächerung des Unterrichts wehren möchte, hat sich gerade darin bis jetzt noch nicht in größerem Ausmaße durchgesetzt. Deshalb brauchen von der Feststellung, daß auch die Volksschullehrer den Religionsunterricht weitgehend als Fachunterricht erteilen, kaum wesentliche Abstriche gemacht zu werden¹². So darf die Behauptung gewagt werden, daß der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen generell Pflichtunterricht ist und weitgehend als Fachunterricht erteilt wird¹³.

3. Fachunterricht aber bedeutet *Lehrgang*. Es lassen sich neben dem Charakter des Fachunterrichts noch weitere Kennzeichen anführen, die für einen Lehrgang charakteristisch sind.

a) An erster Stelle ist hier darauf hinzuweisen, daß der kirchliche Unterricht in allen evangelischen Landeskirchen nach einem *Lehr- und Stoffplan* auszurichten ist¹⁴. Dieser enthält vorwiegend Hinweise auf Texte aus Bibel, Katechismus und Gesangbuch, deren Verständnis erstrebt und deren Kenntnis vermittelt werden soll. Diese Stoffpläne sind in Anlehnung an das Kirchenjahr und unter Rücksichtnahme auf die Altersstufen der Kinder ausgearbeitet worden. An Hand dieser Pläne

9. Der Anteil der Fachlehrer am „Religionsunterricht“ der Schulen ist — besonders im Bereich der Volksschule — in den einzelnen Bundesländern und Landeskirchen verschieden groß.

10. In Bayern ist nach wie vor die fragwürdige Verteilung der Biblischen Geschichte (zweistündig) auf den Klassenlehrer und des Katechismus (ein- bis zweistündig) auf den Pfarrer an den Volksschulen üblich.

11. Über die einschlägigen staatlichen Bestimmungen vgl. Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes bei Vischer 244, K 20, S. 4. Art. 135—136 der Bayerischen Verfassung bei Vischer 244, K 1, S. 30f.; das Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an Volksschulen (Lehrerbildungsgesetz) v. 14. 6. 1958, bes. § 13, 2, bei Vischer 244, K 10, S. 4 und die Bekanntmachung des Kultusministeriums in München über die Erteilung des lehrplanmäßigen Religionsunterrichts an den Volksschulen vom 15. 10. 1947 bei Vischer 244, D 11b.

12. Vgl. die aufschlußreichen Ausführungen bei Stöcker in Stöcker-Schwenk 231, 5 ff.

13. Das galt 1949 ebenfalls noch für die Christenlehre im mitteldeutschen Raum. Vgl. Giese 97, 35 und Korth 140, 59.

14. Uhsadel 241, 187 ff. bietet eine Zusammenstellung der Lehr- und Stoffpläne, sowie eine synoptische Tabelle, aus der ersichtlich wird, in welchem Schuljahr die verschiedenen biblischen Geschichten in den einzelnen Landeskirchen behandelt werden sollen.

hat der kirchliche Unterricht planmäßig zu erfolgen¹⁵. Denn jedes Schuljahr baut in seinem Unterrichtsstoff auf dem vorhergehenden auf. Andere Formen kirchlicher Unterweisung, wie Konfirmandenunterricht und Kindergottesdienst, können und sollen den Stoff berücksichtigen, der den Kindern vom Religionsunterricht her bekannt sein muß. Aufnahmeprüfungen in andere Schularten, bei denen auch das Fach „Religion“ mit einbezogen wird, erfolgen auf Grund der Stoffpläne der vorausgehenden Schulart und setzen den dort angegebenen Stoff als behandelt voraus. Der Fachunterricht der Kirchen in den öffentlichen Schulen hat also *stufenweise* ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, Verständnis zu erstreben und gewisse praktische Kenntnisse einzuüben¹⁶.

b) Der Lehrgangsscharakter der kirchlichen Unterweisung an den öffentlichen Schulen wird auch dadurch unterstrichen, daß der Lehrer von seinen Schülern Rechenschaft über die tatsächliche Aneignung des Unterrichtsstoffes verlangen kann und in der Regel auch verlangt. Das geschieht durch mündliches Abfragen des behandelten Unterrichtsstoffes oder durch schriftliche Übungsarbeiten, bis hin zu einer schriftlichen Arbeit im Abitur¹⁷. Die Ergebnisse werden bewertet und erscheinen als *Zensur* in den Zeugnissen. Wo die Religionsnote nicht durch die Gutmütigkeit des Religionslehrers oder durch gesellschaftliche Rücksichten¹⁸ zur Farce geworden ist, hat der Religionslehrer mit ihr ein gewisses Druckmittel in der Hand, die Schüler zu ernsthaftem Arbeiten anzu-spornen.

Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, laufende Kontrolle dieser stufenweisen Vermittlung und u. U. sogar Hervorhebung des Abschlusses der Vermittlung durch eine Prüfung sind aber Merkmale, die eine Bezeichnung des Religionsunterrichtes als Lehrgang gerechtfertigt erscheinen lassen.

Als nächstes ist nun zu prüfen, wie sich die Katechetik den Verlauf der einzelnen Unterrichtsstunde vorstellt, bzw. wie sie die Stunde praktisch gestaltet.

15. Der Charakter planmäßigen Handelns in der evangelischen Unterweisung zeigt sich besonders in der Argumentation bei Rang 191/I, 67 ff.

16. Bei letzterem ist vor allem an liturgische Praxis gedacht, wie z. B. das Einüben von Melodien, das Vertrautwerden mit der Gottesdienstordnung und mit den Formen gemeinsamen Gebets sowie das Kennenlernen von Bibel und Gesangbuch. Zur Definition des „Lehrgangs“ vgl. Schwager 222, 109 ff.

17. Letzteres ist z. B. in Bayern noch üblich.

18. In Diasporaverhältnissen spielt es z. B. oft eine nicht unerhebliche Rolle, welche Note ein evangelischer Schüler in Religion vorzuweisen hat. Lehrherren römisch-katholischer Konfession werten die Religionsnote moralisch und machen so manchmal Schwierigkeiten. Eine Benotung der tatsächlichen Leistung wird unmöglich, weil bereits eine III (= befriedigend) nachteilige Auswirkungen haben kann.

II. DIE STRUKTUR DER UNTERRICHTSEINHEIT

„Der R. U. ist die Form der christlichen Unterweisung, die den Besonderheiten des schulischen Lebens entspricht¹.“ Diese These findet bei einer Durchsicht aller Vorschläge der Katechetik zur *Unterrichtsmethode* insofern eine Bestätigung, als sich dabei weitgehende Zusammenhänge zwischen den methodischen Praktiken der Schule und der Katechetik feststellen lassen. Wie könnte es auch anders sein! Der Katechet würde sich an ein aussichtsloses Unternehmen wagen, wollte er dort, wo eine bestimmte Methode die anderen Schulfächer beherrscht, eine andersgeartete Methode anwenden. Ebenso würde die Katechetik den Männern und Frauen in der praktischen Arbeit einen schlechten Dienst erweisen, wenn sie in ihren methodischen Ratschlägen auf die Praktiken der anderen Schulfächer keinerlei Rücksicht nähme.

Bis zur Jahrhundertwende und teilweise auch noch danach war die Frage der Unterrichtsmethode für die kirchliche Unterweisung kein Problem. Denn die Methodik war ziemlich gleichmäßig von der aus Herbarts Erkenntnissen weiterentwickelten Unterrichtsmethode Zillers und Reins beherrscht². Der kirchliche Unterricht hatte nur mit den „Formalstufen“ zu rechnen. Je mehr sich jedoch die Erkenntnisse der pädagogischen Reformbewegungen auf die Praxis auswirkten, desto stärker wurde die Differenzierung der gebräuchlichen Methoden³. Das blieb nicht ohne Auswirkungen auf den kirchlichen Unterricht⁴. Die Methodik der evangelischen Unterweisung mußte jetzt die verschiedensten Schulmethoden berücksichtigen und nach kritischen Gesichtspunkten für ihre Verwertung im Religionsunterricht suchen. Für unsere Untersuchung ist das Vorhandensein verschiedenster Methoden im Raume der Didaktik insofern bedeutsam, als zwischen den Methoden, die im kirchlichen Unterricht verwendet werden und den didaktisch-methodischen Praktiken der Pädagogik mannigfaltige Zusammen-

1. Matthias 158, 549.

2. Geissler 93, 30 ff.

3. Vgl. die Zusammenstellungen bei Schwerdt 223, der neben praktischen Beispielen jeweils auch eine Untersuchung der Unterrichtsgrundsätze der einzelnen Methodiker bietet. Dazu Geissler 93, der neben einer ausgezeichneten Einführung eine Quellensammlung zum Thema vorlegt, und Stöcker 232, der in seiner Didaktik den einzelnen Abschnitten Hinweise und Auseinandersetzungen mit den wichtigsten neuen und alten Richtungen beifügt.

4. Eine erste Darstellung und Erörterung der hier aufbrechenden Probleme bietet Burkert 32. Neuerdings hat Wolf 265 die Fragestellung Burkerts wieder aufgenommen. Vgl. Kittel 137 und 134. Einen größeren Überblick über die wichtigsten alten und neuen Methoden verbunden mit einer kritischen Untersuchung hinsichtlich ihrer Verwendungsmöglichkeit im kirchlichen Unterricht bietet Uhsadel 241, 83 ff.

hänge zu erkennen sind. Deshalb ist es ratsam, vor der Untersuchung eines bestimmten Unterrichtstyps der Katechetik die jeweils entsprechende Methode der allgemeinen Didaktik darzustellen.

1. Typ: Formalstufen⁵

a) *Die Gestalt der Formalstufen*

Grundlegend für die Gestalt der Formalstufen sind die Gedanken Johann Friedrich *Herbarts* zur Unterrichtsmethode. Das Resultat seiner Besinnung über die „Artikulation des Unterrichts“ sind die bekannten vier Stufen: Klarheit, Assoziation, System, Methode. Herbart kam dadurch auf diese Stufen, daß er den Ablauf des Denkaktes analysierte⁶ und die Ergebnisse dieser Analyse mit einer Ziellehre verschmolz, die aus seiner philosophischen Systematik herrührte⁷. Die auf diese Weise gefundenen Stufen legte Herbart dem Unterricht „in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände“ zugrunde⁸. Er war sich bewußt, daß der Ablauf eines Denkprozesses weder im funktionalen Bereich des Alltagslebens noch im intentionalen Bereich der Schule auf eine genau umrissene Zeiteinheit festzulegen ist.

Die pädagogischen Reformbewegungen setzten mit ihrer Kritik an Herbart vor allem bei seiner philosophischen Systematik ein. Herbart ist davon überzeugt, daß er durch das Denken den Willen bilden, durch den Intellekt den Charakter erziehen und durch richtige Vorstellungen das rechte ethische Verhalten der Schüler erreichen könne. Die Pädagogen der Reformbewegungen sehen darin den Ausdruck jenes Rationalismus und Intellektualismus, der zur Zeit der Herbartianer das gesamte Schulwesen beherrschte und so die alte „Lernschule“ hervor-

5. Über die Formalstufen ist viel geschrieben worden. Ein Eingehen auf alle dabei auftretenden Probleme würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Neben den oben S. 23 Anm. 3 genannten Werken sei hier noch auf Eggersdorfer 62 hingewiesen. Dort findet sich neben einer eingehenden Behandlung der Einzelfragen auch eine umfassende Literaturangabe.

6. Vgl. Stöcker 232, 53. Über die Zusammenhänge von Pädagogik und Psychologie seit Herbart gibt Derbolav 48, 47 ff. eine knappe Übersicht. In der Katechetik soll es bereits vor Herbart Unterrichtsstufen gegeben haben, die aus der seelisch-geistigen Struktur des Bildungsvorgangs hergeleitet worden sind. So verweist Baltin 9, 157 ff. auf Johann Hübner, der in seinen „Biblischen Historien“ von 1714 bereits nach „Formalstufen“ gegangen sein soll. (Vgl. auch Baltin 9, 167 und 171 ff.)

7. Stöcker 232, 52 f. urteilt über den Satz Herbarts: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“, folgendermaßen: „Der große Irrtum vergangener Zeiten bestand in der Meinung, durch die Formen der Wissensvermittlung sittliches Vermögen, ästhetische Erlebnissfähigkeit und religiöse Bildung erreichen zu können.“ — War das wirklich nur der Irrtum vergangener Zeiten? — Vgl. noch Eggersdorfer 62, 356 f.

8. Zit. bei Eggersdorfer 62, 362.

brachte. Letztere wurde und wird von der Reformpädagogik verschiedenster Prägung einmütig abgelehnt⁹. Weil die früheren Reformpädagogen die Unterrichtsstufen Herbarts bzw. seiner Schüler als das Einfallstor des Intellektualismus in der gesamten Schularbeit erkannten, lehnten sie nicht nur seine philosophische Systematik im ganzen ab, sondern auch die Unterrichtsstufen, die Herbart aus ihr entwickelt hatte.

Es muß aber gefragt werden, ob die früheren Reformpädagogen damit nicht zu weit gegangen sind. Denn die Stufen Herbarts enthalten neben der philosophischen Systematik auch eine psychologische Komponente. Diese geht aber auf durchaus haltbare und bleibend gültige Beobachtungen am Denkvorgang und am Prozeß der Begriffsbildung zurück¹⁰. Die Unterrichtsstufen Herbarts lassen sich nämlich ohne Schwierigkeiten auf den „psychischen Ternar“ des Aristoteles zurückführen, der mit seinem „Dreischritt“ bereits den Bildungsvorgang zu erfassen suchte¹¹. „Der vollentfaltete Bildungsakt erfolgt ... in dem Dreischritt der seelischen Grundfunktionen: dem empirischen Erfassen folgt das logische Begreifen und diesem das praktische Verfügen“¹². Den aristotelischen Dreischritt als Grundlage der Unterrichtsmethode teilt aber Herbart mit allen Methodikern der Folgezeit, auch mit den Reformpädagogen. Das nachgewiesen zu haben ist das Verdienst Georg Geisslers, der in einer Zusammenstellung pädagogischer Texte seit Herbart und in einer aufschlußreichen Einführung dazu auf diesen Tatbestand aufmerksam macht¹³.

9. Vgl. Schwerdt 223, 42; Stöcker 232, 52 ff.; Ritter, in: Ritter-Stählin 198, 13.

10. Das ist man nach der radikalen Kritik der Anfänge pädagogischer Reformbewegungen heute bereit einzugestehen. Vgl. Geissler 93, 3 f.: „Gegenüber einer unbesonnenen Kritik an Herbart wird man zunächst einmal zugeben müssen, daß die normale Verlaufsform einer bestimmten Art geistigen Geschehens, nämlich der Begriffsbildung, hier richtig beschrieben ist.“ Stöcker 232, 148 räumt den Herbart'schen Stufen den Bereich der „intellektuellen Erkenntnisbildung“ ein, Schwerdt 223, 52 spricht von „Wissensvermittlung“.

11. Vgl. Aristoteles, Nicomachische Ethik, VI. Buch, 2. Kapitel: ἀποθρεψαί, νοῦς, ὁρεῖται. Dazu Eggersdorfer 62, 261 ff. und 355. Die Herbart'schen Stufen der Assoziation und des Systems lassen sich durch Reduktion auf eine Stufe gut in den Dreischritt einfügen.

12. Eggersdorfer 62, 355. Vgl. die Tabellen bei Eggersdorfer 62, 354, dazu bei Rein 192, 107 ff. und bei Stöcker 232, 140 ff. und bes. 147. Willmann 259, 508 ff. nennt „Auffassung“, „Verständnis“ und „Anwendung“ als die „psychologischen Momente der Aneignung“.

13. Geissler 93, 3–17. Geissler warnt allerdings vor einer Schematisierung als Konsequenz seiner Beobachtungen. Jungmann 126, 126 weist darauf hin, daß bereits O. Willmann die Aufgabe gelöst habe, die Herbart'schen Stufen von ihrer philosophischen Komponente zu reinigen und den ihnen zugrundeliegenden Dreischritt der Darbietung, der Erklärung und der Anwendung wieder hervorzuheben. Eggersdorfer 62 hat den großangelegten Versuch unternommen, die Erkenntnisse der pädagogischen Reformbewegungen über Spontaneität, Aufmerksamkeit, Anschaulichkeit, über Heimatprinzip und Sozialprinzip dem psychischen Ternar einzuordnen. Als Lösungsversuch eines römisch-katholischen Pädagogen ist das sehr interessant. Ebenso verfährt auch Jungmann 132, 136 ff.

Als Formalstufen im strengen Sinne können aber weder die Stufen Herbarts noch der aristotelische Dreischritt bezeichnet werden. Dazu fehlt ihnen die Festlegung auf eine Zeiteinheit. Diese findet sich erst bei den Schülern Herbarts, bei Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein. Doch müssen die Herbart'schen Stufen als eine Grundlage der Formalstufen bezeichnet werden, weil und soweit sie auf den psychischen Ternar zurückgeführt werden können.

Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein haben die Erkenntnisse Herbarts den Erfordernissen des Unterrichts angepaßt¹⁴. Zu diesem Zwecke mußten sie dem psychischen Ternar, den sie als große Unveränderliche von Herbart übernahmen, drei neue Stufen einfügen. Zu der „Darbietung“, der „Vertiefung“ und der „Anwendung“ kommen die „Vorbereitung“, die „Zielangabe“ und die „Zusammenfassung“. Dienen die *Hauptstufen* (Erfassen — Begreifen — Anwenden), die mit dem Dreischritt identisch sind, „der Meisterung des Bildungstoffes selbst, so sollen die *Nebienstufen* mehr den Bildungswillen anregen, das Interesse befriedigen und die Ergriffenheit vorbereiten. Es kommt also den Nebienstufen nur eine relative Notwendigkeit im Aufbau des Formalstufenschemas zu“¹⁵. Aber erst in dem Augenblick, in dem die so entstandenen 5—6 Unterrichtsstufen — die Zielangabe wird manchmal weggelassen — jedem beliebigen Unterrichtsstoff zugeordnet werden¹⁶ und jede einzelne Unterrichtsstunde nach diesem Schema aufgebaut wird, ist das vollendete Formalstufenschema gegeben¹⁷. *Formalstufen im strengen Sinne liegen also nur dort vor, wo der psychische Ternar durch Erweiterung um die Nebienstufen den schulischen Erfordernissen angepaßt, auf jeden beliebigen Unterrichtsstoff angewendet und in einer geschlossenen Unterrichtsstunde über sämtliche Stufen abgewickelt wird.* Die Stufen heißen dann: „Vorbereitung, (Zielangabe), Darbietung, Vergleichung, Zusammenfassung, Anwendung“. Diese deutschen Bezeichnungen stammen von Wilhelm Rein¹⁸. Vor und nach ihm treten sie begrifflich in verschiedenster Gestalt auf¹⁹. Dieser Umstand verdient besondere Berücksichtigung, wenn nach dem Vorkommen der Formalstufen in der Katechetik gefragt wird.

14. Vgl. Hierzu Schwerdt 223, 40 ff. und Geissler 93, 30 ff.

15. Eggersdorfer 62, 356. Vgl. die Ausführungen bei Rein 192, 106 ff. Zur Unterscheidung von Haupt- und Nebienstufen in der evang. Katechetik: Güldenbergs 102, 74 f.; in der katholischen Katechetik: Bürkli 28, 198 ff. und Jungmann 126, 126 f., besonders, was hier über die Münchner Methode der kath. Katechetik gesagt wird.

16. In der 6. Auflage seiner Pädagogik im Grundriß macht Rein hier allerdings starke Einschränkungen, wie Geissler 93, 36 bemerkt.

17. Die Kritik der neueren Didaktik setzt besonders an der Stelle ein, wo das Stufenschema jeder einzelnen Unterrichtsstunde und jedem beliebigen Unterrichtsstoff zugrundegelegt wird.

18. Vgl. Schwerdt 223, 47.

19. Fendt 68, 53 ff. gibt über früheres Auftreten der Formalstufen eine Übersicht.

Bei der Suche nach Formalstufen in der katechetischen Literatur ist es wichtig zu wissen, daß sich dort, wo der aristotelische Dreischritt in den Ablauf einer einzelnen Unterrichtsstunde gepreßt wird, automatisch die Nebenstufen einstellen und damit Formalstufen vorliegen. Nun ist es eine Voraussetzung des kirchlichen Unterrichts, daß er als Fachunterricht in fest umrissenen und begrenzten Fachstunden verläuft. Deshalb ist es sehr wahrscheinlich, daß dort, wo der aristotelische Dreischritt als Schema der didaktischen Gestaltung des Unterrichts zu erkennen ist, in der Praxis Formalstufen auftreten. Es genügt also, den aristotelischen Dreischritt hinter einer Unterrichtsmethode zu finden, um sie dem Formalstufentyp der Katechetik beizuordnen.

b) Formalstufen in der Katechetik

Bei dem Versuch zu charakterisieren, wie die Formalstufen von der Methodik des kirchlichen Unterrichts übernommen werden, zeichnen sich zwei Extreme ab. Das eine Extrem liegt dort vor, wo die Formalstufen trotz aller Kritik der neueren Didaktik bewußt und konsequent dem kirchlichen Unterricht zugrundegelegt werden, wie z. B. bei Gottfried Fankhauser²⁰. Ziel, Vorbesprechung, Darbietung, vertiefende Besprechung, Verknüpfung und Anwendung sind die einschlägigen Stichworte, die bereits in dieser Reihenfolge im Inhaltsverzeichnis erscheinen. Fankhauser möchte allerdings Meister, nicht Knecht der Formalstufen sein, wodurch er zu erkennen gibt, daß er von einer Gefährdung des kirchlichen Unterrichts durch die Formalstufen weiß²¹. Das andere Extrem besteht darin, daß die Unterrichtsmethode Herbarts, oft sogar jede Schulmethode überhaupt, radikal abgelehnt wird, daß jedoch unter anderer Begrifflichkeit, oft auch nur implicit in den praktischen Ratschlägen oder Stundenbildern, die Formalstufen wieder erscheinen²².

Zwischen diesen beiden Extremen steht eine Reihe namhafter Autoren: Leonhard Fendt bejaht die Übernahme des Dreischrittes voll und ganz in der Gestalt: „Darbietung — Verarbeitung — Anwendung“²³.

20. G. Fankhauser 67. Vgl. Delforge 47 in den Abschnitten über „Analyse“, „Synthese“ und „Induktion“.

21. G. Fankhauser 67, 8 und 52 Anm. Vgl. dazu sein Inhaltsverzeichnis S. 5.

22. Korth 140, 58 ff., bes. 61: „Christenlehre kann nicht die Methodik des weltlichen Unterrichts übernehmen.“ Dazu Korth 140, 63 ff., wo er dann von den 3 Ringen (!) spricht, in denen der Unterricht sich bewegt: 1. Vermittlung des Wortes (Erzählen und Lesen), 2. Gespräch (unter dem Motto: „Verstehest du auch, was du liest?“ Apg. 8, 30), und 3. die liturgische Form: Lied, Gebet, biblisches Kernwort und Lernwort, Katechismus und Kirchenjahr. Der Dreischritt ist hinter den neuen Begriffen unschwer zu erkennen.

23. Fendt 69, 130. Vgl. Fendt 68, 53 ff. Ähnlich auch Werdermann 256, 42, der zwar nicht auf den psychischen Ternar zurückgeht, aber aus der praktischen Erfahrung heraus so gestaltet.

O. *Güldenbergs* ist sich darüber im klaren, daß er mit den Formalstufen die „Regeln der Aneignung eines geistigen Gutes“ übernimmt²⁴. Unter dieser Voraussetzung erkennt er sie aber an und teilt sie ein in *Hauptstufen* [„Aufnahme“, „Besinnung“ und „Sichauswirken“] und in *Nebienstufen* [„Hinführung“, „Zielangabe“ und „Zusammenfassung“]. Adolf *Burkert* geht davon aus, daß es bestimmte formale „Schichten einer Lehreinheit“ gibt, die in der „Arbeitsweise der menschlichen Seele“ begründet sind. Wenn es darum geht, einen *neuen* Lehrstoff im kirchlichen Unterricht zu behandeln, dann müssen diese Schichten berücksichtigt werden. Diese Stufen der geistigen Arbeit nennt Burkert „Eindruck — Verarbeitung — Ausdruck“²⁵. Er weiß, daß die Anwendung dieser Stufen leicht einseitigen „verstandesmäßigen Betrieb“ bedeutet²⁶. Später wählt er für seine weitere Arbeit die neuen Bezeichnungen „Begegnung — Besinnung auf den prophetischen Kern — Auswirkung“²⁷. In einer tabellenförmigen Übersicht zeigt er dann, wie sämtliche in der kirchlichen Unterweisung nur möglichen Stoffe an Hand dieses Stufenschemas behandelt werden können²⁸. Damit steht er ganz auf dem Boden der Formalstufen. Die andersartigen Begriffe besagen nicht viel. Gerhard *Schmidt* bemüht sich „um die Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Einzelstunde“²⁹. Dieses Ziel möchte er bei den Katecheten und Hilfskatecheten der Nachkriegszeit, für die er schreibt, dadurch erreichen, daß er ihnen die Stufen „Ziel — Vorbereitung — Begegnung — Besprechung — Anwendung“ an die Hand gibt und die Wichtigkeit dieser Stufen im einzelnen bespricht³⁰.

Walter *Uhsadel* erörtert in einem großen Überblick die positiven und negativen Seiten verschiedenster Unterrichtsmethoden. Weil aus seinen kritischen Stellungnahmen leicht der Kurzschluß entstehen könnte, daß jeder Methode für den kirchlichen Unterricht abzusagen sei, fordert er die „geordnete Unterrichtseinheit“, die ihre Ordnung auf jeden Fall aus der „immanenten Bewegung geplanten Denkens, Erlebens oder Arbeitens“ herleiten muß. Die einzelnen Elemente dieser Ordnung formuliert Uhsadel so: „Einleitendes Wort oder vorbereitendes Tun — Be-

24. *Güldenberg* 102, 73 ff. Ähnlich auch *Haendler* 104, 281.

25. *Burkert* 33, 111.

26. *Burkert* 33, 112.

27. *Burkert* 33, 113 f.

28. *Burkert* 33, 126 f.

29. *G. Schmidt* 210, 25 unter besonderer Berücksichtigung der Diasporaverhältnisse mit 1 Wochenstunde für sämtliche Altersstufen.

30. *G. Schmidt* 210, 21 ff. Den Ausdruck „Anwendung“ möchte Schmidt zwar nicht verwenden, aber er bemerkt doch, daß er das umschreibt, „was nun irgendwie folgen muß“, nämlich die Verwertung des Dargebotenen (in Singen, Zeichnen, Aufsatz) oder die Verkündigung, die *den Schritt vom Historischen in die gegenwärtige Situation hinein* vollzieht. Den Stufen Schmidts sehr ähnlich ist das Schema, nach dem die Unterrichtsskizzen in folgenden Arbeitshilfen aufgebaut sind: *Frör* 88 und 89. Vgl. die Skizzen in *Frör* 74 und 75.

gegnung mit dem Gegenstand — möglichst konkrete Erfassung — möglichst persönliche Aneignung — Perspektiven oder Konsequenzen, Einsichten oder neue Entschlüsse³¹ — praktisch also Formalstufen.

Emil Pfennigsdorf gehört zu denjenigen, die aus theologischen Gründen scharfe Kritik an den Unterrichtsstufen Herbarts üben, wenn er auch die Formalstufen in einem terminologischen Gemisch der Stufen Zillers und Reins darstellt. Trotz aller scharfen Kritik billigt aber auch er den Formalstufen einen reduzierten Geltungsbereich zu: Eingeschränkt auf den Dreischritt gehören sie in die ersten Schuljahre, weil es hier darum gehe, „das Kind mit der christlichen Vorstellungswelt bekannt zu machen“³². Die Formalstufen scheinen Pfennigsdorf die dazu geeigneten Unterrichtsschritte zu sein. Er reduziert auf: „Gründliche Anschauung — vertiefende Verknüpfung — praktische Anwendung“ — also auf die Hauptstufen.

Helmut Angermeyer hat Bedenken gegen die Verwendung der Formalstufen, weil er in ihnen den Ausdruck einer bestimmten philosophischen Grundhaltung sieht, die sich bei ihrer Anwendung zur Geltung bringen und das eigentliche Anliegen der kirchlichen Unterweisung, die Verkündigung des Evangeliums, nicht zur Wirkung kommen lassen könnte³³. Doch meint er dann, daß das Problem „im Wesentlichen die rechte Anwendung der Formalstufen“ sei. Das heißt also, daß man sie im kirchlichen Unterricht schon verwenden könne, wenn man sich ihrer Gefahren bewußt sei. So bietet er als Grundstruktur einer Stunde in „Biblischer Geschichte“ die Phasen der „Begegnung (= Darbietung oder Lektüre) — Besprechung (= Besinnung, Aneignung, Bündelung) — Auswirkung (= Anwendung, Festhalten)“³⁴. Als eine der Gefahren, die sich im Gefolge der Formalstufen einstellen können, nennt er die Trennung der Darbietung in „explicatio“ und „applicatio“, die er aus theologischen Gründen ablehnt. Wie diese Trennung bei der Anwendung der Formalstufen allerdings vermieden werden soll, sagt er nicht³⁵. Auch durch die Betonung der Notwendigkeit einer eigenen „Hinführung“ ist der Herrschaft der Formalstufen nicht abgeholfen, denn dadurch wird nur noch eine der drei Nebenstufen *expressis verbis* genannt und eingeführt³⁶.

31. Uhsadel 241, 117 f. Es wird allerdings darauf hingewiesen, daß diese Stufen nicht „gewaltsam auf eine Zeiteinheit befristet werden“ können (S. 118), und daß jede dieser Stufen im Unterricht einmal das Schwergewicht erhalten könne. Angesichts der Tatsache, daß sich der kirchliche Unterricht als Fachunterricht um eine verhältnismäßige Geschlossenheit der Einzelstunde bemühen muß, ist dieser Hinweis kaum realisierbar.

32. Pfennigsdorf 186, 155 ff.

33. Angermeyer 4, 113 f.

34. Angermeyer 4, 114.

35. Daß man der Darbietung besondere Sorgfalt zuwenden solle, ist in diesem Zusammenhang als Hinweis zu wenig.

36. Angermeyer 4, 114 ff.

Im Gefolge Schieders, Heckels und Gerhard Schmidts bringt Georg Marquardt zuerst eine Kritik an der idealistischen Auffassung des Religionsunterrichtes³⁷. Dann aber legt er seiner eigenen Unterrichtspraxis ausgerechnet die Schritte der idealistisch bestimmten Bildungsvermittlung zugrunde als „a) Berichten über Geschehenes, b) seiner Deutung als Heilsgeschehen, c) der Aufzeigung der Auswirkungen, die sich ergeben sollen“³⁸. Der Dreischritt ist unschwer zu erkennen. Interessant ist in diesem Zusammenhange, daß Marquardt seinen Unterrichtsstufen verschiedene Stoffgebiete zuteilt: Der Darbietung entspricht die biblische Geschichte, der Deutung mehr der Spruch oder das Gleichnis, während die Auswirkung in einem Spruch, Gleichnis, Lied oder Katechismusstück zum Ausdruck kommen soll. Ganz gleich, welche Art von Stoff im Vordergrund der Stunde steht — an dieser Reihenfolge soll nichts geändert werden³⁹!

Hans Stock wendet sich zwar einerseits gegen die „nachträgliche Anwendung auf unser eigenes Leben“, womit er offensichtlich die letzte der Formalstufen im Auge hat⁴⁰. Doch findet Stock andererseits eine Unterrichtsskizze ganz in Ordnung, die folgenden Aufbau hat: „Anknüpfung an die frühere Geschichte (Bild); textnahe Darbietung in zwei Abschnitten, die jeweils besprochen werden; Nachlesen des Textes; Erläuterung des Hauptgedankens und zusammenfassende Akzentuierung im Schlußteil des Gesprächs. Eine ausdrücklich aktualisierende „Anwendung“ erfolgt nicht anders als in den indirekten Denkanstößen der Lehrerin gegen Schluß des Gesprächs... ferner im gemeinsamen Singen“⁴¹. Hier liegen alle Formalstufen vor. Die „Anwendung“ erfolgt zwar sehr zurückhaltend, aber sie ist doch am Schluß der Stunde eingeplant. Stock heißt nun aber nicht nur bei anderen eine, wenn auch

37. Marquardt 153, bes. S. 7.

38. Marquardt 153, 26. Entsteht hier aus dem Zusammenhang zunächst der Eindruck, daß es sich nur um eine Anordnung der Stoffgebiete handle, so zeigen weitere Ausführungen, daß diese drei Momente doch als Dreischritt gedacht sind. S. 26 Anm. werden sie mit den Schieder'schen Stufen parallel gesetzt; Besprechung und Zusammenfassung durch Lied, Spruch oder Katechismussatz ist bekannt (S. 35 f.), ebenso wie S. 36 f. Hinführung und Vorbereitung.

39. Marquardt 153, 41. Hier ist der endgültige Erweis, daß es sich um Stufen handelt: „Die drei Stücke a) Bericht über Geschehenes, b) Deutung als Heilsgeschehen, c) Aufzeigung der Auswirkungen, gehören zusammen. Fehlt eines der Stücke, verlieren die anderen ihren Sinn. Geht es um a) Bericht, muß Deutung und Aufzeigung der Auswirkung hinzukommen. Geht es um b) Deutung, muß vom Bericht ausgegangen werden. Zu den Auswirkungen muß die Behandlung hinführen. Geht es um c) Aufzeigen der Auswirkungen, ist ebenfalls Ausgangspunkt der Bericht. Und zwar der gedeutete. So ist die methodische Regel selbstverständlich und einfach. Man Sorge dafür, daß alle drei Stücke zur vollen Geltung kommen. Was fehlt, muß ergänzt werden.“ Man beachte die sich sofort einstellende Zertrennung in a) Bericht und b) existentiellen Bezug bzw. Zeugnis. Die biblischen Texte — Einheit von Bericht und Zeugnis — werden zu rein historischen Berichten!

40. Stock 230, 46.

41. Stock 230, 138.

nur zurückhaltende „Anwendung“ für gut. In eigenen Unterrichtsskizzen zeigt er, daß er selber jede einzelne der Formalstufen, auch die Anwendung, vorsieht und übt. In seiner Unterrichtsskizze über die Zachäuserikope kulminieren die drei vorgesehenen Abschnitte der unterrichtlichen Behandlung 1. in der „erzählenden Darbietung“, 2. im „Nachdenken“ und 3. in der ausdrücklichen „Frage danach, wie wir in dieser Geschichte vorkommen und was sie uns angeht“⁴².

Oskar Hammelsbeck wendet sich in scharfen Worten gegen die „Errungenschaft Methodik“, durch die der Religionsunterricht seiner Meinung nach nicht mehr im Dienste Jesu Christi blieb und deshalb nur noch Zerstörung anrichten konnte⁴³. Für seinen „missionierenden Unterricht“ sieht er selbst aber folgenden Verlauf vor: „Klärung des Vorverständnisses (Worträtsel, Begriffe, Namen, Vorgeschichte) — Erzählung (Aufbau nach klaren Teilzielen) — Bündelung (Skopus) — Bogen (vom Skopus zur eisernen Ration im Lernwort) — Bibeltext“⁴⁴. In seinen Erläuterungen zu diesen in etwas eigenwilliger Diktion vorgelegten Unterrichtsschritten verweist Hammelsbeck auf den Dreischritt Leonhard Fendts und verdeutlicht seine eigenen Ausdrücke an den Fendt'schen Begriffen⁴⁵. Damit zeigt Hammelsbeck selbst, daß seine Unterrichtsschritte vom psychischen Ternar her zu verstehen sind. Somit ist auch er faktisch wieder bei den Formalstufen angelangt und nicht weit von Herbart entfernt⁴⁶.

42. Stock 230, 172 f.: „Die unterrichtliche Behandlung des Textes wird im Interesse sachlichen Gewinnens folgende *Stadien* durchlaufen müssen: 1. Erzählende *Darbietung* mit kurzen Erläuterungen zum Stoff, auf die geschilderten Personen ausgerichtet ... Nachzeichnen der Geschichte in Abschnitten ... 2. *Verbindung* zu anderen Evangeliengeschichten und -worten aufnehmen ... *Nachdenken* über christlichen Pharisäismus und Moralismus ... Erster Hinweis auf Jesu Sendung und Auftrag im ganzen ... die Erzählung als Beispiel dafür verstehen. 3. Die *Christusverkündigung* des Lukas in der Form der Evangelienerzählung ... Wie der Evangelist auf besondere Weise Jesu Geschichte in ihrem aktuellen Anspruch bezeugt. Ausdrückliche Frage danach, wie *wir in dieser Geschichte vorkommen* und was sie uns angeht. Die Geschichte in ihrer Aussage im Präsens durchsprechen.“ (Telegrammstil von Stock, Kursivdruck vom Vf.).

43. Hammelsbeck 107, 57; vgl. 124 ff.

44. Hammelsbeck 107, 136; vgl. Hahn 105, 27.

45. Hammelsbeck 107, 134. Er zitiert allerdings den „Fendt'schen Dreischritt“ nicht richtig. Fendt hat die Stufen: Darbietung — Verarbeitung — Anwendung. In seiner Katechetik bietet Fendt: Darbietung — Aneignung — Praxis (S. 61), bzw. Lehren — Hören — Tun (S. 63 ff.), so in der 1. Auflage 1935. Die 2. Auflage ändert daran nichts. Hammelsbeck dagegen zitiert die Fendt'schen Stufen als: Vorbereitung — Darbietung — Vertiefung! Die „Anwendung“ als dritte Hauptstufe ist verschwunden. Dafür ist die Nebenstufe der „Vorbereitung“ zur Hauptstufe geworden. Vgl. zu Typ 4. 46. Im Zusammenhang häufen sich bei Hammelsbeck die Begriffe „Darbietung“, „Vertiefung“, „Vorbereitung“, „Zielangabe“, „Zusammenfassung“ in Bibelwort oder Katechismussatz, wobei offensichtlich den Nebenstufen weniger Bedeutung beigemessen wird. Vgl. hierzu auch Gengnagel 95, 13 ff., wo die einzelnen Stufen mit ihrem Namen in sehr gelockerter Form auftreten, aber irgendwie das Gerüst der Ausführungen bilden.

Ähnlich wie Hammelsbeck nimmt auch Adolf *Ebeling* theoretisch eine ablehnende Stellung zu dem formalistischen Irrweg der Herbartianer ein⁴⁷. In seinen Ausführungen weist er aber dann auf die Spannung hin, in der der kirchliche Unterricht dadurch stehe, daß der Katechet „grundsätzlich dasselbe tue, was der Deutschlehrer, der Geschichtslehrer, der Rechenlehrer auch tut“ — nämlich für die Beherrschung des Stoffes zu sorgen —, und daß doch auf der anderen Seite Gott niemals Stoff und Gegenstand unseres Bemächtigungsstrebens sein könne⁴⁸. In seinen praktischen Ratschlägen spricht er endlich davon, daß alle methodische Kunst darauf zu verwenden sei, daß zuerst das grammatische Verständnis des Textes, die Wortbedeutungen und das Verständnis des Satzbaues zu gewinnen seien, daß dann auf dem Wege über das historische Verstehen die Einsicht in die heilsgeschichtlichen Tatsachen zu erwerben sei; weiter will er sich psychologisch in die Personen der Geschichte einfühlen, erwartet vom nächsten Schritt, den er „dogmatisches Verstehen“ nennt, Aufschluß über den tieferen Sinn des Geschehens, und führt schließlich „den Schülern zu der Einsicht, was das alles für ihn persönlich bedeutet. Die erkannten Tatsachen werden als Willensanstöße, als Beispiel oder „Exempel“ aufgefaßt für sein eigenes christliches Handeln“⁴⁹. Das ist aber doch nichts anderes, als eine breite Umschreibung der Formalstufen.

Unter gewissen Einschränkungen kann auch noch die folgende Gruppe dem Unterrichtstyp der Formalstufen zugerechnet werden: Walter *Baltin* stellt an den Anfang seiner Gedanken über die Methodik der Christenlehre den heute in der Katechetik weit verbreiteten Satz, daß der kirchliche Unterricht Verkündigung sei. Von dieser Feststellung ausgehend, untersucht er die Formalstufen und findet, daß die Stufe der „Darbietung“ am besten der Verkündigung im kirchlichen Unterricht diene⁵⁰. Baltin hält also an den Formalstufen fest — einschließlich

47. A. Ebeling 57, 31 ff., wo er neben dem formalistischen den stofflichen Irrweg und den der Erlebnissucht ablehnt, zuletzt auch den historischen Weg nicht gelten läßt. Paeslack 180, 75 ff. warnt vor den verschiedenen Gefahren, die eine schematische Verwendung der Formalstufen in sich birgt; doch zeigt er dann sehr deutlich, daß er eine Verwendung der Formalstufen im Unterricht für möglich hält. Sie ist seiner Meinung nach sogar unumgänglich.

48. A. Ebeling 57, 28.

49. A. Ebeling 57, 30. Ebelings scharfen Einwände gegen einen Mißbrauch des Skopus (S. 39 f.) verfängen demgegenüber nicht mehr recht. Vgl. dazu auch S. 36 und S. 38, wo eine Häufung der Begriffe vorliegt, nicht anders als in der alten „Lernschule“ der Prägung Herbarts oder Zillers.

50. Baltin 6, 41 ff., bes. S. 45. Ähnlich betont Schmutzler 214, 127 ff. besonders die Darbietung als Ausdruck des Gegenübers der Personen im Verkündigungsgeschehen. Er unterscheidet sich allerdings von Baltin dadurch, daß er folgenden Stufen, die er für „Sachstufen“ hält, größere Bedeutung beimißt: *Darbietung* (= Erzählung, Bericht, Lesung, Vortrag, Hinweis, Zeugnis) — *Gespräch* um die echten Fragen — Arbeit an den Tatbeständen, die begrifflich-natürlich erfaßt werden können — *Gemeindebezogenheit* (Einübung im Gottesdienst und Leben der Gemeinde) — *Behält-*

Nebenstufen —, kommt aber auf Grund einer theologischen Voraussetzung zur Hervorhebung einer bestimmten Stufe. Vom Gelingen der Darbietung wird der Erfolg der Unterrichtsstunde abhängig gemacht⁵¹. Ein ähnliches Festhalten an den Formalstufen läßt sich auch bei Heinrich *Graffmann* beobachten⁵². Nach einer Kritik an verschiedenen Unterrichtsmethoden, u. a. auch an der Methode Herbart und Pfennigsdorfs, stellt Graffmann den „Zeugnisweg“ dar, den „Karl Barth einst 1933 in Münster seinen Studenten für die Predigt empfohlen hat“, und den man — nach Meinung Graffmanns — auch für die evangelische Unterweisung verwenden könne. Wesentliches Anliegen dieses „Zeugnisweges“ ist es, daß „explicatio“ und „applicatio“ nicht dadurch getrennt werden, daß man sie auf verschiedene Stufen des Unterrichts verteilt. Mit dieser Voraussetzung tritt Graffmann an die Formalstufen heran und findet, daß sowohl die Stufe der „Darbietung“, als auch die Stufe der „Besprechung“ geeignet ist, Träger des Zeugnisses im Sinne des „Zeugnisweges“ zu werden. Von der didaktischen Zweckmäßigkeit allein hänge es ab, welche der beiden Stufen gewählt werde. „Vorbereitung“ und „Zielangabe“ haben dem „Zeugnisweg“ zu dienen⁵³. Das Fehlen der dritten Hauptstufe des Dreischrittes läßt sich daraus erklären, daß die „Anwendung“ als eigene Stufe für Graffmann eben jene Zertrennung bedeuten würde, die er auf dem Zeugniswege vermeiden will, und daß — *ubi et quando visum est Deo* — im Zeugnisweg die Anwendung bereits enthalten ist⁵⁴. Wieder ist am Formalstufenschema festgehalten, aber von einer theologischen Vorentscheidung her ein gewisses eklektisches Prinzip gefunden und auf die Formalstufen angewendet worden. — Alfred *Niebergall* legt bei seinem Griff nach den Formalstufen, von denen er „Anknüpfung — Darbietung — Anwendung“ als die wichtigsten herausstellt, eine gewisse Scheu vor der Stufe der „Anwendung“ an den Tag, weil diese Stufe seiner Meinung nach zu leicht der Moralisierung der kirchlichen Unterweisung Vorschub leiste⁵⁵. Seine Ausführungen zu der Frage, weshalb er die Nebenstufe der „Anknüpfung“ so betont herausstellt, lassen es geraten erscheinen, ihn einem anderen Typ der Unterrichtsmethodik zuzuweisen und dort zu besprechen⁵⁶.

lichkeit (Lernen!). Vgl. Rang 191/I, 117. Zur Kritik vgl. Giese 97, 29 f. (in Auseinandersetzung mit Baltin).

51. Vgl. die sich an den Aufsatz Baltin knüpfende Auseinandersetzung: Haubold 111, 204 f. übersteigert den Ansatz Baltins und muß sich von Giese 97, 35 ff. deshalb den Vorwurf der Schwärmerei gefallen lassen. Vgl. hierzu Wolf 265, 86. — Kittel 134, 4 stellt sich besonders kritisch gegen eine Identifizierung der Verkündigung mit dem dozierenden Charakter Herbart'scher Unterrichtspraxis.

52. Graffmann 101, 527 ff. und 534 f.

53. Graffmann 101, 534 f.

54. Graffmann 101, 532.

55. Niebergall 170, 33.

56. Vgl. Typ 4. Ähnlich auch v. Tiling 238, 15 ff.; Rang, 191, I, 127 ff., bes. S. 132

c) Zusammenfassung

Das Gemeinsame all derjenigen methodischen Vorschläge, die diesem Unterrichtstyp eingereiht worden sind, kann so zusammengefaßt werden: Trotz aller Verschiedenheit in der äußeren, begrifflichen Gestalt und trotz aller Divergenz in der Beurteilung Herbarts und der Formalstufen gleichen sich die bisher skizzierten methodischen Vorschläge faktisch darin, daß sie ihre Unterrichtseinheit⁵⁷ auf den „Regeln der Aneignung eines geistigen Gutes“⁵⁸ aufbauen, d.h. aber, daß sie den psychischen Ternar des Aristoteles zur Grundlage haben. Welche Konsequenzen dies für den kirchlichen Unterricht in inhaltlicher Hinsicht hat, ist bisher nur angedeutet worden. In diese Problematik führt uns stärker der nachfolgende Unterrichtstyp ein.

2. Typ: Von der Anschauung zum Begriff⁵⁹

a) Beobachtungen am Anschauungsprinzip der allgemeinen Unterrichtslehre⁶⁰

1. Das Kind denkt anschaulich; seine Welt ist die Welt der sinnlichen Wahrnehmungen⁶¹. Wer mit einem Kinde in ein echtes Gespräch kommen will, der muß sich anschaulich ausdrücken können. Deshalb haben altersstufenpsychologische Erwägungen zu allen Zeiten die Erkenntnis herausgestellt, daß die Anschauung die Art und Weise ist, wie sich das Kind in der Welt zurechtfindet und sie erfäßt. Anschaulichkeit ist deshalb ein notwendiges Mittel zwischenmenschlicher Relation und Kommunikation, wenn der Partner des Gesprächs ein Kind ist.

verwendet zwar auch die Begriffe der „Darbietung“ und der „Besprechung“, erläutert sie aber von seinem Grundsatz des „immanenten Verstehens“ her so, daß auch er besser bei einem anderen Unterrichtstyp besprochen wird. Vgl. Typ 2.

57. Der Charakter der kirchlichen Unterweisung als Fachunterricht bringt es in der Regel mit sich, daß eine Unterrichtseinheit mit der einzelnen Unterrichtsstunde zusammenfällt.

58. Guldenberg 102, 74 f.

59. Ausführliche Literaturhinweise verbunden mit einer Darstellung der Geschichte des Anschauungsprinzips im Abendland bei Eggersdorfer 62, 186 ff.

60. Vgl. die Darstellung des Anschauungsprinzips bei Stöcker 232, 39 ff.; bei Peter 184, 103 ff.; bei Rösner 199, 73 ff. In unserem Zusammenhang soll mehr der erkenntnistheoretische Hintergrund berücksichtigt werden.

61. Rösner 199, 73 f. stellt (im Anschluß an einen Aufsatz von J. E. Heyde, Anschauung, Pädagogik 1948, Heft 9) die verschiedenen Begriffe von Anschauung zusammen:

1. Anschauung = sehen
2. Anschauung = wahrnehmen überhaupt
3. Anschauung = erleben
4. Anschauung = Sacherfassen
5. Anschauung = körperliches Erfassen.

Später definiert Rösner die Anschauung als „entschiedene Kultur der Sinne im Gegensatz zur ausschließlichen Wortkultur“ (S. 74), allerdings bereits im Blick auf die schulische Einplanung der Anschauung im Leben des Kindes.

2. Das Wissen um die Bedeutung der Anschauung für das Leben des Kindes wird am stärksten von der Pädagogik ausgewertet. Sie nimmt dieses Wissen mit hinein in den Raum der Schule. Soweit es dort ebenfalls um zwischenmenschliche Relation und Kommunikation geht – als Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Erwachsenen und Kindern –, ist die Anschaulichkeit nach wie vor ein notwendiges Mittel dieser Kommunikation von seiten der Erwachsenen. Doch ist es nicht allein der Sinn der Schule, miteinander zu leben und Gemeinschaft zu haben. In der Schule geht es vor allem um Unterricht. Unterricht aber heißt, daß der Erwachsene die Kinder zu Erkenntnissen und Kenntnissen führen soll und will. In diesem Zusammenhang gewinnt das Wissen um die Rolle der Anschauung im Leben des Kindes eine neue Bedeutung und Anwendung: Es wird jetzt für die Vermittlung von Erkenntnissen und Kenntnissen fruchtbar gemacht. Man stellt den Grundsatz auf, daß die Anschauung absolutes Fundament aller Erkenntnis sei⁶², daß ein Kind nur dann zur Erkenntnis kommen kann, wenn die Anschauung des zu Erkennenden die erste Stufe der Erkenntnis bildet. Diese Einsicht in die Psychologie der Erkenntnisbildung wird dann methodisch ausgewertet. Folgerichtig wird so in der Schule aus dem Wissen um die Bedeutung der Anschauung für das Leben des Kindes der methodische Weg von der Anschauung zum Begriff. Die Anschauung ist hier nicht mehr einzig und allein Mittel zu zwischenmenschlicher Kommunikation mit Kindern, sondern sie wird zu einer Methode der Erkenntnisvermittlung.

3. Damit rückt in der Pädagogik das Wissen um die Bedeutung der Anschauung für das Kind in große Nähe zu den Erkenntnistheorien, die eine Kombination sensualistisch-empirischer mit rationalistischer Erkenntnistheorie versuchen. Konsequenterweise wird deshalb im Zusammenhang mit der Behandlung des Anschauungsprinzips im Unterricht gerade der bedeutendste Vertreter dieser Kombination zitiert, nämlich Immanuel Kant: „Gedanken ohne Inhalte sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“⁶³. Für den weiteren Gang unserer Untersuchung erweist sich der Zusammenhang, in dem Kant diesen Satz auf-

62. So Pestalozzi 183, 239. Vgl. dazu die Ausführungen Eggersdorfers 62, 182: „So gehört also der Begriff der Anschauung von Anfang an der Erkenntnislehre und Pädagogik zu. Er soll aus dem Lernprozeß alle Vorgänge des sinnlichen Auffassens von Gegebenheiten herausheben und sie in Gegensatz zum geistigen Auffassen oder zum Denken stellen. Anschauung ist also Sinneserkenntnis. Gilt aber der Satz, daß für den Menschen der Weg zur geistigen über die sinnliche Erkenntnis führt, so muß alles Lernen mit der Anschauung beginnen und alles Lehren vom Anschauungsprinzip getragen sein.“ Vgl. in diesem Zusammenhang Stallmann 225, 218 ff., bes. S. 220 seine Auseinandersetzung mit Rang. Ebenso vgl. Jahn 120, 33 f. zur Frage: Veranschaulichung von Ideen.

63. Kant 127, 77. Dazu Rein 192, 107 und Stöcker 232, 39.

stellt, als sehr wichtig. Denn der Kontext erhellt in gewisser Weise das Wesen des ursprünglich erkenntnistheoretischen, später aber erkenntnispsychologisch verwerteten Anschauungsprinzips. Kant formuliert den oben zitierten Satz in einem Abschnitt seiner „Kritik der reinen Vernunft“. Dieser Abschnitt trägt die Überschrift: „Von der Logik überhaupt“⁶⁴. Kant stellt dort zunächst dar, wie eine Erkenntnis erworben wird und welche Schritte zu einem rechten Erkenntnisvorgang gehören: Am Anfang steht die Anschauung durch die Sinne, die Rezeptivität unseres Gemüts in Bezug auf die Vorstellungen. Dann erst folgt das Begreifen durch den Verstand, die Spontaneität unseres Gemüts in Bezug auf die Vorstellungen⁶⁵. Nur im Zusammenwirken von Sinneswahrnehmung und Verstand geschieht richtiges Erkennen — und das auch nur dann, wenn die richtige Reihenfolge gewahrt ist, wenn also die Sinneswahrnehmungen zuerst erfolgen und dann der Verstand arbeitet. Die Wissenschaft von den Sinneswahrnehmungen nennt Kant „Ästhetik“, die „Wissenschaft der Verstandesregeln“ nennt er „Logik“. Die Aufgabe der Logik sieht er u. a. darin, daß sie Regeln bereitstellt, „über eine gewisse Art von *Gegenständen* richtig zu denken“.

4. Bei dem Versuch, diese Zusammenhänge auszuwerten, fällt zunächst auf, daß zwischen der skizzierten Erkenntnistheorie Kants und dem aristotelischen Dreischritt — wenigstens in den beiden ersten Stufen — eine Verwandtschaft besteht. Die Analogie zwischen Kants „Ästhetik“ als Wissenschaft der Sinneswahrnehmungen und der *αἰσθησις* des Aristoteles, sowie der „Logik“ als der Wissenschaft der Verstandesregeln bei Kant und dem zweiten Schritt des Aristoteles, dem *νοῦς* ist deutlich zu erkennen. Damit wird offenbar, daß das Anschauungsprinzip, sobald es für den Unterricht didaktisch ausgewertet wird, mit den beiden ersten Stufen des psychischen Ternars, des aristotelischen Dreischrittes, gleichzusetzen ist und damit praktisch das Kernstück der späteren Formalstufen bildet⁶⁶. Bestätigt wird dies durch die Beobachtung, daß sowohl Herbart als auch Rein das Prinzip der Anschauung in stärkstem Maße für ihre erste Hauptstufe in Anspruch nehmen⁶⁷. Es verdient höchste Beachtung, welche Breite die Ausführungen Reins zu der Frage des Verhältnisses von Anschauung und Begriff im Zusammenhang mit seiner Behandlung der Unterrichtsstufen, besonders der „Darbietung“ einnehmen⁶⁸. So dürfen wir als ein erstes Ergebnis festhalten,

64. Zu diesem und den folgenden Zitaten vgl. Kant 127, 76 ff.

65. Kant 127, 76 f.: „Unsere Natur bringt es so mit sich, daß die Anschauung niemals anders als sinnlich sein kann. Dagegen ist das Vermögen, den Gegenstand sinnlicher Anschauung zu denken, der Verstand.“

66. Zu Aristoteles im Zusammenhang mit dem Anschauungsprinzip vgl. Eggersdorfer 62, 186. Dort sind auch die einschlägigen Stellen aus Aristoteles angegeben.

67. Vgl. Eggersdorfer 62, 191 ff. über Herbart, dazu Graffmanns (101, 528) Kritik an Herbart.

68. Rein 192, 107 f. Er lehnt sich hierbei ausdrücklich an das oben genannte Zitat

daß das Anschauungsprinzip, wenn es für den Unterricht didaktisch ausgewertet wird, zu dem didaktischen *Zweischritt* von der Anschauung zum Begriff führt. Dieser Zweischritt ist identisch mit den beiden ersten Stufen des Dreischrittes. Das Prinzip „von der Anschauung zum Begriff“ ist somit auch das Kernstück der Formalstufen. Denn um die Stufe der Anwendung erweitert bildet es den Dreischritt, der unter den didaktischen Notwendigkeiten des Fachunterrichtes — Erweiterung um die Nebenstufen und Abwicklung des Unterrichts über alle Stufen in einer Unterrichtsstunde — zu den Formalstufen wird.

5. Es verdient weiterhin Beachtung, daß es zum Wesen des Zweischrittes gehört, „*über* eine gewisse Art von Gegenständen richtig“ zu denken⁶⁹. Das schließt zweierlei in sich:

a) Es sind *Gegenstände*, Sachen, über die nachgedacht wird. Die Didaktik ist deshalb bemüht, bei der Anwendung des Anschauungsprinzips auf den Unterricht näher zu definieren, welche Art von Objekten für die menschliche Sinneswahrnehmung in Frage kommt⁷⁰. So wird differenziert zwischen Gegenständen der äußeren Anschauung, die in der Umwelt vorhanden sind, und Gegenständen der inneren Anschauung, die in der Vorstellung gegeben sind. Sind die Gegenstände der äußeren Anschauung räumlich und zeitlich nicht greifbar, so müssen Texte und Bilder ihre Stelle vertreten oder das Wort die Brücke von den Vorstellungen des Lehrers zu den Vorstellungen der Schüler schlagen. Für unseren Zusammenhang ist es hier wichtig zu betonen, daß Texte, die eine Vorstellung zeitlich und räumlich nicht mehr zugänglicher Gegenstände oder Ereignisse bieten, zu den Objekten des Unterrichts gehören. Denn Texte sind die hauptsächlichen Gegenstände des kirchlichen Unterrichts.

b) Es gehört aber zum Wesen des Nachdenkens *über* Gegenstände, daß dies in einer gewissen *Distanz* geschieht. „Im Wesen des Unterrichts liegt es . . . begründet, daß trotz der Tendenz, an der Wirklichkeit selbst zu bilden, auch ein gewisser Abstand zu dieser realen Welt bestehen muß. Denn eine volle Hingabe an die sachliche Wirklichkeit würde die Auslieferung des unerfahrenen kindlichen Geistes an diesen Strom der Sinneseindrücke, der ungeordneten und rasch wechselnden Sacherfahrungen und Sacherscheinungen bedeuten und die oft schwa-

aus Kants Kritik der reinen Vernunft an und beruft sich auf Pestalozzi, auf Lange (Über Apperzeption, Plauen 1899⁶) und Dörpfeld (Denken und Gedächtnis, Gütersloh 1913¹³).

69. So Kant 127, 77: Die Logik hat die Regeln bereitzustellen, *über* eine gewisse Art von *Gegenständen* richtig zu denken. Damit ist doch gesagt, daß es die Aufgabe der Vernunft ist, *über* Gegenstände nachzudenken.

70. Vgl. Scheibner 201, 43 und 202, 53. Außerdem Eggersdorfer 62, 181 ff. und Stöcker 232, 40 ff. Auch Rösner 199, 77 ff. ist in diesem Zusammenhang ohne Zweifel bedeutsam.

chen Erkenntniskräfte des Kindes erdrücken, ablenken und abstumpfen, schon deshalb, weil sie zu schwierig sind, das Kind aber in seiner Lebensbemeisterung planvoller Führung vom Leichten zum Schweren bedarf. Erst ein gewisser Abstand von dieser Sachwelt schafft Ordnung und Planmäßigkeit; erst die schulische Distanz ermöglicht den methodischen Aufbau und die zeitliche Abfolge der Wirklichkeitsbemeisterung⁷¹. Wird also der Weg von der Anschauung zum Begriff besritten, so bedeutet dies im Unterricht eine Distanzierung des Betrachters von der Wirklichkeit, die er betrachtet⁷². *Der Zweischritt von der Anschauung zum Begriff schließt also eine distanzierende und objektivierende Tendenz in sich*⁷³. Weil der Zweischritt aber Kernstück des Dreischrittes und der Formalstufen ist, darum haben sie dieselbe Auswirkung auf die Kinder, wenn sie nach ihnen unterrichtet werden. Unterricht nach dem Zweischritt heißt, Gegenstände anschaulich bereitstellen, und die Kinder zuerst zum Betrachten, dann aber zum distanzierten, objektivierenden Nachdenken anzuleiten.

6. Ergebnis dieses Nachdenkens ist es immer, daß der Denkende ein Stück Wirklichkeit bemeistert und begriffen hat, indem er es eingeordnet und *definiert* hat. Schon Wilhelm Rein versteht seine Formalstufen so, daß sie nur da Anwendung finden können, „wo es sich um *Begriffsbildung* handelt“⁷⁴. Gegenständliches Betrachten, distanziertes Nachdenken über die betrachtete Sache, einordnendes Begreifen und Bemeistern sind also Wesenszüge, die dem Zweischritt und damit auch den Formalstufen innewohnen.

b) Der Schritt von der Anschauung zum Begriff in der Katechetik

1. Auch in der Katechetik hat die Einsicht der Altersstufenpsychologie, daß das Kind anschaulich denkt, Eingang gefunden⁷⁵. „Das Schauen entspricht . . . der inneren Lage des Kindes. Das Kind denkt

71. Stöcker 232, 40 f. bei der Behandlung des Anschauungsprinzips. Eggersdorfer 62, 183 schreibt: „Anschaulich unterrichten heißt nicht bloß Dinge zeigen und nennen, sondern bei ihnen verweilen, ihre Einzelheiten herauszuheben und dann wieder verbinden, so daß nichts Wirkliches in ihnen übersehen und nichts Falsches in sie hineingesehen wird.“ Anschaulich *darbieten* — denkend *verweilen*!

72. Auf biblische Texte angewendet bewirkt der Zweischritt eine Distanzierung im Sinne einer Historisierung und damit einer Neutralisierung. Das verdient deshalb festgehalten zu werden, weil hauptsächlichlicher Gegenstand der kirchlichen Unterweisung biblische Texte sind.

73. Cullberg 42, 57. Bomann 24, 98: „Für die Philosophie ist die Anschauung von entscheidender Bedeutung, denn alle unsere Begriffe, sogar der Zeitbegriff, sind uns durch das Gesicht gegeben.“ Dazu S. 156: „Wenn wir logisch denken, stellen wir uns objektiv und unpersönlich außerhalb der Sache und fragen, was darin die strenge Wahrheit ist.“ Zur pädagogischen Seite und Verwendung der Erkenntnisse über einen Erkenntnisvorgang vgl. Roth 200, 104 ff.

74. Auf diesen Zusatz in der 6. Auflage bei Rein 192 weist Geissler 93, 36 hin. Vgl. Stöcker 232, 148.

75. Eine ausführliche Stellungnahme bei Uhsadel 241, 124 ff.

die Wahrheit noch nicht abstrakt begrifflich, es erschaut sie . . . Unanschauliche Gedanken vergißt das Kind deshalb schnell, Bilder bleiben!“⁷⁶ Aus diesem Grunde bemüht man sich um das „Zeichnen im kirchlichen Unterricht“ und fordert vom Religionslehrer, daß er sein abstraktes Denken im Unterricht ablege und den oft unanschaulichen Stoff der kirchlichen Unterweisung durch Zeichnen und Bilder anschaulich und damit für die Kinder begreiflich mache⁷⁷.

2. Für die Katechetik genügt die alleinige Begründung des Anschauungsprinzips in der Altersstufenpsychologie nicht. Sie bemüht sich auch um eine biblisch-theologische Begründung. Diese ist allerdings gegenüber der psychologischen sekundär. Die Katechetik rechtfertigt das Anschauungsprinzip vor allem mit dem Hinweis auf die Menschwerdung Christi. Bibelstellen wie Gal. 3, 1; Luk. 2; Joh. 1 und 3; 1. Joh. 1 werden zitiert⁷⁸. Von da aus wird die Menschwerdung Christi so interpretiert, daß Gott in Christus anschaubar, Gottes Wort im Munde Christi ein für Menschen verständliches Wort wurde. „Es gehört zur Barmherzigkeit Gottes, daß er sich zu uns herabließ, daß er menschliche Gestalt annahm und in Jesus Christus anschaulich wurde. Es gehört zur Barmherzigkeit des Dieners am Wort, daß er die Botschaft so anschaulich wie möglich macht“⁷⁹. Die Kondeszendenz Christi wird zur Rechtfertigung des Anschauungsprinzips im kirchlichen Unterricht.

3. Wird die Forderung der Anschaulichkeit aber *für den kirchlichen Unterricht* erhoben, dann unterliegt das Wissen um die Bedeutung der Anschauung im Leben des Kindes demselben Vorverständnis in erkenntnistheoretischer, psychologischer und methodischer Hinsicht, wie in der allgemeinen Didaktik. Es gibt auch in der Katechetik keine Forderung der Anschaulichkeit, die nicht *im Raume der Schule* ganz von selbst zum ersten Schritt des Zweischrittes von der Anschauung zum Begriff würde⁸⁰, es sei denn, man verzichte auf ein wesentliches Ziel jeden Unterrichts, nämlich die Kinder zu weiteren Erkenntnissen zu führen⁸¹. Zum Beweis dafür sei darauf hingewiesen, daß in der Katechetik jener Satz der Erkenntnistheorie Kants wiederkehrt, den die

76. So Bohne 20, 28. Vgl. Frör 80, 16 und Müller 165, 54.

77. Vgl. Frör 80, 17 (in der 3. Auflage noch ausführlicher). Dazu Pfennigsdorf 186, 160, die tiefenpsychologischen Hinweise in Ritter-Stählin 198, 14 ff. und Niebergall 170, 87.

78. Bohne 20, 28; Frör 80, 14; Vonhold 247, 99. — 79. Hahn 105, 30.

80. Stallmann 225, 220: Der Unterricht in der biblischen Geschichte glaubte „gegenüber dem Katechismus-Unterricht sich damit empfehlen zu können, daß er sich zu diesem wie die Anschauung zum Begriff verhalte. In dieser Gegenüberstellung ist Anschaulichkeit nicht nur als psychologische Kategorie für den kindlichen Denkkakt, sondern als eine bestimmte Art des Erfassens von Wirklichkeit gemeint.“ Dazu S. 221: „Die ästhetisch-psychologische Kategorie der Anschaulichkeit wird gern benutzt, um den didaktischen Grundsatz der Anschaulichkeit, der doch auf eine verstehende, also die Existenz bestimmende Aneignung gerichtet ist, zu begründen.“

81. Im kirchlichen Unterricht, der als Fachunterricht erteilt wird, liegt es sogar sehr

Didaktik je und je zur Begründung des Anschauungsprinzips zitiert: „Gedanken ohne Inhalte sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“⁸². Ein weiterer Beweis sind Erwägungen erkenntnistheoretischer Art, die sich in der Katechetik zur Begründung des Anschauungsprinzips finden. Besonders hervorstechend sind hier die Ausführungen, die über das „Auge als Einfallstor“ zur Begründung für das „Zeichnen im kirchlichen Unterricht“ gemacht werden⁸³. Nach eingehender Darstellung des Tatbestandes, daß die Eindrucksvermittlung über den Gesichtssinn die am stärksten wirksame ist, wird weiterargumentiert: „Schon die Sprache müßte uns eigentlich darauf hinweisen, denn fast alles, was mit dem Erkenntnisvermögen zu tun hat, wird mit einem Sehvorgang bezeichnet: Anschauung, vorstellen, Darstellung, Betrachtung, einsehen, zergliedern, verknüpfen, wobei bei letzteren sicherlich eben das „Teilsehen“ und das „Ineinssehen“ das Entscheidende ist. Vom Hören her kommt dagegen ein Ausdruck, der die Wirkung des übermittelten Eindrucks auf den Willen bezeichnet: gehorchen!“⁸⁴ Es ist offensichtlich, daß diesen Gedankengängen das Schema „Eindruck — Verarbeitung — Ausdruck“ zugrundeliegt. Das ist aber nichts anderes als eine Fassung des aristotelischen Dreischrittes. Wesentlicher an diesen Erörterungen über das Anschauungsprinzip im kirchlichen Unterricht scheint aber zu sein, daß hier die Konfrontierung zweier grundsätzlich verschiedener Erkenntniswege anklingt. Auf der einen Seite wird ein Erkenntnisweg dargestellt, dessen erster Schritt die Anschauung ist, wobei die Anschauung vorwiegend vom Eidetischen her verstanden wird. Es waren die Griechen, die die Wirklichkeit ähnlich wie auch wir betrachteten „als eine objektiv gegebene Größe, mit der uns die Sinne, besonders das Gesicht in Berührung bringen“⁸⁵. Damit stehen wir auf dem Boden einer im Abendland entwickelten und tradierten Erkenntnis-

nahe, daß aus dem Kommunikationsmittel der Anschauung im Umgang mit Kindern die erste Stufe der Unterrichtsmethode wird. Zur Frage der Fächerung des Unterrichts und der daraus entstehenden Problematik vgl. Stallmann 226, 186.

82. Rang 191/II, 14 als einziger im Zitat richtig. Anklänge bei Giese 97, 50 und bei Müller 165, 54.

83. Frör 80, 15 f.

84. Frör 80, 16. In der 3. Auflage fehlt zwar dieser Passus, die Hinweise auf das eidetische Moment als das Dominierende im Begriffe der Anschaulichkeit sind aber weiterhin stark vertreten.

85. Bomann 24, 96. Er weist S. 157 darauf hin, daß die „platonisch-aristotelische Logik“ nur gewisse „Teile der Wirklichkeit als ihre spezifischen Untersuchungsgebiete“ hat. Denn diese Logik „ist eine Wissenschaft der Raumkategorie und hat das Seiende oder das Objektive und Unveränderliche zur Voraussetzung. Sie fragt nach Wahrheit, der sich der Denkende durch irgendeine Anschauung bewußt wird“. Weitere Ausführungen hierzu, besonders über die Auswirkungen dieses Denkens in der Scholastik, bei Eggersdorfer 62, 186 ff. im Zusammenhang mit seinen Gedanken zum Anschauungsprinzip! Jungmann 126, 124 schreibt: „Die Forderung der Anschaulichkeit ruht auf dem psychologischen Fundamentalsatz der aristotelisch-scholastischen Philosophie: *Cognitio incipit a sensibus*.“

theorie. Auf der anderen Seite steht dagegen — nur andeutungsweise — eine aufs Hören abgestellte Weise zu erkennen, deren Auswirkung ein Akt des Willens sein kann, das Gehorchen. Gerade diese Weise zu erkennen aber — und nur diese — ist die alttestamentlich-biblische. „Der Erkenntnisbegriff ist im AT nicht bestimmt von dem Gedanken, daß die Wirklichkeit des Erkannten am reinsten erfaßt wird, wenn die persönlichen Bezüge zwischen dem Erkennenden und dem Gegenstand ausgeschaltet werden und das Erkennen auf ein distanznehmendes Hinsehen reduziert wird, sondern im Gegenteil, wenn die Bedeutung und der Anspruch des Erkannten erfaßt und wirksam gemacht wird. Das Erkennen ist im AT also mehr als eine Weise des Hörens denn als eine Weise des Sehens verstanden“⁸⁶. Dem vorwiegend auf das Eidetische fundierten Erkenntnisvorgang einer als Objekt gegebenen Sache steht die Erkenntnis in personalem Bezug gegenüber. Entscheidet sich die Katechetik also für das Anschauungsprinzip *im kirchlichen Unterricht* — und das tut sie —, so fällt damit eine Entscheidung für das sächlich-logisch-objektiv bestimmte Erkennen griechischer Tradition, das für das Erfassen der dinglichen Welt, also für die naturwissenschaftliche und die historische Arbeit⁸⁷ angemessen ist. Damit fällt aber schon eine gewisse Vorentscheidung gegen das personale Erkennen, wie es das Alte Testament und mit ihm das Neue Testament kennt⁸⁸. Gerhard Bohne hat den Unterschied und den Gegensatz beider Erkenntnis- und Denkweisen zum Ausgangspunkt seiner späteren katechetischen Darlegungen gemacht: „Das kritische Denken gilt gegenüber allen Sachfragen. Auch Personen werden, wenn sie kritisch beurteilt werden, „sächlich“ beurteilt. Da nimmt der Denkende zunächst einmal Abstand von dem, was er bedenken will. Er befindet sich also in einer Art Zuschauerhaltung. Die Position, von der aus er denkt, und das Denkverfahren (Logik) darf nicht in Frage gestellt werden. Denn damit würde auch das Ergebnis des Denkens, das Urteil, in Frage gestellt. Alles kritische Denken geht also aus von einer Position, bei der der Denkende (in

86. Bultmann 236/2, 697. Vgl. den ganzen Artikel! Bomann 24, 166 ff. faßt den Unterschied zwischen griechischem und hebräischem Denken als einen Unterschied von logisch-statisch-objektiv-sächlich orientiertem Denken bei den Griechen und psychologisch-dynamisch-personal geprägtem Denken bei den Hebräern. Unser Sprachgebrauch ist in diesem Zusammenhang ebenfalls aufschlußreich. Wir sagen: Ich werde dir die Augen öffnen. Der Hebräer drückt denselben Vorgang lieber so aus: Ich werde dir die Ohren öffnen! Lisowsky 148, vgl. bes. S. 324 ff. Dazu auch Vriezen 248, 104 ff.

87. Stallmann 225, 219 weist darauf hin, daß sich unter dem Einfluß einer sensualistischen Erkenntnistheorie auf die Unterrichtsmethode eine historisierende Tendenz einstellt.

88. Eine Synthese, wie sie Bomann 24, 168 und Anm. 297 für beide Denkartens fordert, ist wohl schwerlich möglich. Der Verlauf der Dogmengeschichte dürfte deutlich gezeigt haben, wie schwer und wie gefährlich die Versuche einer solchen Synthese sind. Vgl. Nygren 174.

dieser Hinsicht!) in seinem Sein unerschüttert ist. Ja, er darf von dem, was er beurteilt, in seinem persönlichen Sein nicht einmal berührt werden⁸⁹. Dieses „kritische Denken“, wie Bohne es nennt, entspricht in seinem Charakterbild ziemlich genau dem des Zweischrittes und der Formalstufen. Dem kann man einen Erkenntnisvorgang gegenüberstellen, der der biblischen Auffassung von Erkenntnis entspricht⁹⁰. Das ist das Erkennen in personalelem Bezug, das Kennenlernen eines Menschen. Es geschieht nur dort, wo sich der andere von selbst zu erkennen gibt und Einblick schenkt in seine Gedanken, Willensregungen und Gefühle. Wesentliche Voraussetzungen aber dafür, daß er sich einem andern aufschließt, ist Gemeinschaft zwischen dem Erkennenden und dem, der sich zu erkennen gibt, ist ein Vertrauensverhältnis zwischen den beiden Partnern des Erkenntnisvorgangs. „Auch die göttliche Wahrheit ist immer ein Geschenk. Wir können Gott nur erkennen, wenn er sich offenbart. Man kann zwar nicht sagen, daß Gott sich nur dem offenbart, der es wert ist — denn niemand ist dessen wert —, wohl aber können wir die Offenbarung Gottes nur empfangen, wenn wir uns Gott zuwenden, uns ihm öffnen und es wagen, uns auf seine Offenbarung zu verlassen, ehe wir einen schlüssigen Beweis für ihre Wahrheit in Händen haben. Wagen wir das, dann erfahren wir sie allmählich in ihrer Gültigkeit und tragenden Kraft. Wir wachsen also durch den Glauben in die Wahrheit hinein. In keinem Falle aber kann jemand auf logischem Wege zur Anerkennung der göttlichen Wahrheit gezwungen werden. Denn das ist der Weg der sachlichen Wahrheit. Gott aber ist keine Sache, die man betrachten kann wie ein Zuschauer. Er wird nur erkannt in Begegnung, Betroffenheit und persönlicher Entscheidung“⁹¹.

4. Es hat sich gezeigt, daß mit der Einführung des Anschauungsprinzips in den kirchlichen Unterricht der Weg sächlich-objektiven Erkennens beschritten wird. Es ist jetzt zu zeigen, wie das in der Praxis des kirchlichen Unterrichts aussieht.

a) Bei einer ersten Gruppe von Autoren liegen Verbindungen zwischen der Forderung der Anschaulichkeit und der didaktischen Gestaltung des Unterrichts nach dem Formalstufen-Schema vor, und zwar in dem Sinne, daß meist beides miteinander kombiniert wird. So möchte Georg Marquardt, der bereits als ein Vertreter der Formalstufen ge-

89. Bohne 21, 65 und 20, 2 f.; vgl. dazu Bohne 22, 54 ff.; Holstein 119, 14 ff. über René Descartes' Abhandlung über die Methode; Stallmann 226, 40 f. nimmt ähnlich Stellung in einer Schilderung des objektivierenden und historisierenden Denkens.

90. Bohne 20, 2 f. Diese Schilderung des personalen Erkenntnisvorgangs ist der etwas blassen Darstellung in Bohne 21, 65 vorzuziehen.

91. Bohne 20, 2 f. Bei der biblischen Begründung des Anschauungsprinzips mit der Kondeszendenz Christi ist m. E. zu beachten, daß die Menschwerdung Gottes ebenso Verhüllung wie Offenbarung bedeutet, Offenbarung in dem Sinne aber, daß Gott in Person dem Menschen begegnet, die Gottheit Christi aber nicht objektiv festzustellen ist. Sonst hätten viele Pharisäer und Schriftgelehrte auch geglaubt!

nannt wurde, mit der biblischen Geschichte und ihrer Einordnung in jede Unterrichtsstunde „das, was damals geschah“, geistig gegenwärtig werden und „vor die innere Anschauung der Kinder treten“ lassen⁹². Auf dem Wege über die Anschauung will Marquardt das erreichen, was dem methodischen Bemühen unsererseits einzig und allein erreichbar ist: daß nämlich die Geschichte „zunächst vom menschlichen Geist aufgenommen, verstanden, festgehalten“ werde⁹³. Damit mündet aber seine Forderung der Anschaulichkeit von selbst in die Regeln geistigen Verstehens und Aufnehmens ein, die er an anderer Stelle faktisch seinem Unterricht zugrundelegt.

Bei Emil *Pfennigsdorf* findet man ebenso eine Kombination der Formalstufen, auf den Dreischritt reduziert, mit der Erkenntnis, daß Kinder anschaulich denken und daß deshalb Anschauung nötig ist. Pfennigsdorf hält sogar die auf den Dreischritt reduzierten Formalstufen für die eigentliche Methode, die Kinder der Unterstufe mit der christlichen Vorstellungswelt vertraut zu machen⁹⁴.

Eberhard *Zellweger* geht von den Stufen Herbarts aus, deren Konsequenzen er für den biblischen Unterricht darstellt⁹⁵. Später schreibt er dann: „Auch die Binsenwahrheit sei wenigstens gestreift, daß der Schüler Kenntnisse und Klarheit haben muß, bevor er eine Antwort geben oder ein Urteil bilden kann. Das Erzählen des Neuen soll dem Gespräch darüber vorangehen . . . Sorgen wir überhaupt für Anschauung! Ob wir die Tafel oder die Wandkarte benützen, mit Zeichnungen oder Anschriften arbeiten, Bilder des heiligen Landes und Werke großer Künstler in Reproduktionen zeigen, bleibt sich gleich, wenn nur der Schüler Klarheit in jeder Hinsicht erhält. Die Erzählung muß zur Klarheit verhelfen“⁹⁶. Zu beachten ist hier besonders, daß die *Erzählung* es ist, die ein klares Bild verschaffen soll. Über dieses Bild soll dann so gesprochen werden, daß ein *Urteil* der Kinder über das Erzählte oder auch eine Antwort möglich ist. Hier liegt offensichtlich der Zweischritt vor, der zuerst etwas anschaulich darstellt, und dann aus einer gewissen Distanz heraus ein Urteil darüber fällt.

Einen anderen Vorschlag macht Hans *Stock*, der auch schon als praktischer Vertreter der Formalstufen genannt wurde. Er ist der Meinung, die Schüler der höheren Lehranstalten wollten „durch Textinterpretationen hindurch zu geklärten Begriffen über den christlichen Glauben selbst und zu einer zeitgemäßen Fassung dieses Glaubens gelangen.

92. Marquardt 153, 27 und G. Schmidt 210, 27. Zu Marquardt vgl. oben bei Typ 1.

93. Marquardt 153, 17; vgl. auch S. 15 f.

94. Pfennigsdorf 186, 157.

95. Zellweger 272, 115 ff.

96. Zellweger 272, 126. Die Unterrichtsentwürfe in Gauger-Lutze 92 haben als Unterrichtsschritte generell die Einteilung in 1. Darbietung und 2. Besprechung.

Darauf drängt alles wie von selbst hin⁹⁷. Natürlich muß eine Behandlung biblischer Geschichten nach den Formalstufen wie von selbst auf die Begriffsbildung hindrängen, denn die Formalstufen wurden ja schon von ihrem Meister als die beste Methode zur Begriffsbildung bezeichnet⁹⁸. Der Text ist Gegenstand des Unterrichts, über den nachgedacht wird. Ergebnis des Nachdenkens über einen Gegenstand ist intellektuelles Begreifen, sind Begriffe. Stock findet das Schema „von der Anschauung zum Begriff“ rückwärts beschritten in der Geschichte der Entstehung der synoptischen Evangelien vor und holt sich auf diese Weise eine theologische Rechtfertigung für seine Forderung der Begriffsbildung im Unterricht. Die Evangelien, so argumentiert er, sind nichts anderes als der Versuch, die aus verschiedenen Gründen notwendige Veranschaulichung des ältesten christlichen Kerygmas, der Botschaft von Tod und Auferstehung Jesu, zu bieten. Die biblischen Geschichten der synoptischen Evangelien wären also nichts anderes als die Veranschaulichung der faktisch nur aus wenigen Begriffen bestehenden urchristlichen Botschaft⁹⁹.

Eine andere Gestalt der „Begriffsbildung“ im kirchlichen Unterricht bietet Adolf Ebeling. Er warnt zwar davor, daß man bei der Behandlung einer biblischen Geschichte zum Schluß einen Satz als den Hauptgedanken der Geschichte, als ein „Extrakt“, herausarbeite, durch den die Geschichte selber eigentlich überflüssig werde¹⁰⁰. Doch führt er selbst seine Gedanken von dem Satz, daß die biblische Geschichte selbst die Verkündigung sei, weiter zu der Aussage: „... auf den Gedanken, der die eigentliche Verkündigung enthält, zielt alles andere hin ...“¹⁰¹. Diesen „Gedanken“ nennt er „Skopus“ und erläutert dessen Rolle folgendermaßen: „Wenn der Skopus auch im Grunde immer einer ist, nämlich Jesus Christus, so läßt er sich doch genauer bezeichnen, z. B. Jesus Christus als Bußprediger, als Helfer, als Sünderheiland, als Erlöser, als Gottesgesandter; wir können auch sagen: Buße, Glaube, Erlösung, Vergebung usw.“¹⁰². Hier hat der Skopus die Rolle des Begriffes übernommen. Die Erzählung der Geschichte läuft trotz aller Warnungen und Bedenken auf ein begriffliches Extrakt zu. „Zielangabe“ und „Besprechung“ werden in den Dienst dieses Skopus gestellt — und schon ist wieder das Formalstufenschema gegeben. Es muß hervorgehoben werden, daß unter dem Einfluß des *Skopus* die Behandlung der anschaulichen biblischen Geschichte auf die Herausarbeitung

97. Stock 230, 60. Er möchte sogar, daß der Lehrer im Laufe der Zeit ein regelrechtes „Begriffslexikon“ mit den Schülern erarbeitet (S. 61).

98. Vgl. oben S. 38 und Anm. 74.

99. Stock 230, 50 ff.

100. A. Ebeling 57, 39 f.

101. A. Ebeling 57, 36.

102. A. Ebeling 57, 38.

eines Begriffes zuläuft. Denn der Skopus dürfte im kirchlichen Unterricht weitgehend diese Rolle spielen.

Gerhard Schmidt, der als letzter in der Reihe derer genannt werden soll, die die Formalstufen mit der Forderung der Anschaulichkeit verbinden, führt uns bereits inhaltlich hinüber zur nächsten Gruppe. Von der Aufgabe ausgehend, daß im Unterricht ein stark begrifflich bestimmter Stoff zu behandeln sei, etwa ein Bibelspruch oder ein Katechismussatz, sucht Gerhard Schmidt nach einer Möglichkeit zur Veranschaulichung. Er findet sie, indem er eine Kombination des Spruchs mit einer biblischen Geschichte als Anschauungshintergrund vorschlägt. „Durch diese Verbindung erreichen wir zweierlei, nämlich die Unterbauung des Katechismusstoffes mit Anschauung und die Zusammenfassung und Ausrichtung der biblischen Geschichte in einem klassischen Lehrtext“¹⁰³. Hier werden bereits die biblischen Geschichten der Anschauung und Katechismussätze oder Bibelsprüche dem Begriff gleichgesetzt.

b) Für die zweite Gruppe von Autoren ist es kennzeichnend, daß sie durch die Forderung der Anschaulichkeit im kirchlichen Unterricht zu einer Aufteilung des Unterrichtsstoffes auf die Stufe der Anschauung und des Begriffes kommen.

Die einfachste Art und Weise, das zu tun — bei Gerhard Schmidt ist diese Lösung bereits angeklungen —, ist der Vorschlag, den Katechismus als begrifflichen Anschlußstoff bei der Behandlung anschaulicher biblischer Geschichten zu betrachten. Walter Uhsadel weist darauf hin, daß das in fast sämtlichen *Lehrplänen* vorgesehen ist, nicht zuletzt auch deshalb, weil man dadurch den Katechismus — oder wenigstens Teile davon — als den eigentlichen Stoff des Konfirmandenunterrichts ausklammern will¹⁰⁴. Damit wird aber die biblische Geschichte als das verstanden, was die Anschauung vermittelt, während der Katechismussatz als lehrhafte Zusammenfassung den Begriff bzw. die begriffliche Formel bietet, die es zu begreifen und zu lernen gilt¹⁰⁵.

103. G. Schmidt 210, 85, vgl. S. 93. Auch Werdermann 256, 61 betont, daß der Kleine Katechismus trotz aller Begrifflichkeit in den Formulierungen ein klassischer Lehrtext zur Zusammenfassung der biblischen Anschauung bleibt.

104. Uhsadel 241, 69 f. (Der Bayrische Lehrplan sieht die Behandlung des Katechismus als Anschlußstoff nur für den Notfall vor, vgl. Lehrpläne 146, 6). Dazu G. Schmidt 210, 85 und 92. Schlepper 204, 7 f.: „Die in den biblischen Geschichten enthaltenen Heilsgedanken und Wahrheiten finden ihren Ausdruck in den beigegebenen Lernstoffen.“ (So S. 10). Albertz-Förck 1, 53; Giese 97, 50; Zellweger 272, 178.

105. Beispielgeschichten und Bilder sowie Unterrichtsgänge fehlen auf Seiten der Anschauung nicht. Auf der Seite des Begriffes sind Sprüche aus den Reden Jesu, aus dem Alten Testament oder aus den Episteln des Neuen Testaments zu verbuchen. Rang 191/II, 19 ff. rechnet neben den paulinischen Briefen auch das Johannesevangelium auf die Seite des Begriffes. Gegen eine Auffassung des Kleinen Katechismus Luthers als dogmatisches Kompendium wendet sich vor allem Witt 262, 26 ff. Vgl.

Julius Schieder sucht in seinem „Katechismusunterricht“ nach Möglichkeiten der Veranschaulichung abstrakter Katechismusaussagen. Das ist zwar ein anderer Ansatzpunkt für die Aufteilung des Unterrichtsstoffes als in den Lehrplänen, weil hier der primär zu behandelnde Stoff der Katechismussatz, nicht aber die biblische Geschichte ist. Aber im Endergebnis ist beides gleich, nur daß der Akzent einmal mehr auf der ersten, ein andermal mehr auf der zweiten Stufe des Zweischrittes liegt. Schieder sucht die Anschauung für seinen Katechismusunterricht neben der biblischen Geschichte im Wortlaut des Katechismussatzes selber, in der bildenden Kunst oder im Lesebuch der Klasse, die er unterrichtet¹⁰⁶.

Gerhard Giese sieht den Unterschied zwischen Christenlehre und Konfirmandenunterricht in der verschiedenen altersstufenpsychologischen Situation der Kinder. Sind die Kinder in der Christenlehre im Alter des anschaulichen Denkens, so erreichen die Konfirmanden bereits die Altersstufe, in der das begriffliche Denken einsetzt und damit eine Erarbeitung eines festen Gerüsts an begrifflicher Glaubenslehre möglich wird. Von da her kommt Giese zu einer Aufteilung des Unterrichtsstoffes: Für die Christenlehre fordert er die Schaffung einer reichlichen und anschaulichen biblischen Grundlage. Für den Konfirmandenunterricht verlangt er die Vermittlung der begrifflichen Glaubenslehre an Hand des Katechismus. Das erweckt zunächst den Eindruck, als ob hier bei der stofflichen Planung die Anschaulichkeit als Kommunikationsmittel für den Umgang mit Kindern gefordert wäre, das mehr begriffliche Arbeiten dagegen als Kommunikationsmittel bei den Jugendlichen¹⁰⁷. In diesem Falle wäre der Zweischritt von der Anschauung zum Begriff nicht gegeben. Doch zeigt Giese im Kontext, daß er keineswegs nur diesen Weg gehen möchte. Unter Anlehnung an die Terminologie aus Kants „Kritik der reinen Vernunft“ schreibt er: „Wie der biblische Unterricht allein, ohne Katechismus, „blind“ ist, weil ihm die theologisch richtige Sicht auf Gottes heilsgeschichtliches Handeln fehlt,

auch Niebergall 170, 35 ff. und Surkau 234, 1187, der dieses Prinzip der Aufteilung der biblischen Geschichte auf die Seite der Anschauung und des Katechismus auf die Seite des Begriffes in der Katechetik ebenfalls als gegeben feststellt.

106. Schieder 203, 34. Ähnlich Werdermann 256, 21 ff.; Niebergall 170, 87 sucht für den Katechismusunterricht nach verschiedenen Mitteln der Veranschaulichung. Caselmann 35, 11; Witt 262, 72 ist bestrebt, „die uns geläufigen Aussagen und Begriffe“ wieder „auf die ihnen innewohnende ursprüngliche Anschauung“ zurückzuführen.

107. So Uhsadel 241, 57 f.; vgl. S. 58: „Der Katechismus drängt dazu, über den aus dem Zeugnis der Bibel gewonnenen Glauben gemeinsam nachzudenken.“ Begriffliche Arbeit in der Kirche setzt also Glauben voraus. Unter dieser Voraussetzung ist „eine klärende, ordnende und zusammenfassende Reflexion über die Botschaft und Lebenswirklichkeit der Kirche“ nicht fehl am Platze. Kremers 145, 429 bietet eine Einordnung der Erkenntnisse der Altersstufenpsychologie: Anschaulichkeit ist im Kindesalter, Sachlichkeit in der Realitätsperiode und Begrifflichkeit in der Jugendzeit die Brücke zur Weitergabe des Wortes. Im Prinzip liegt hier noch nicht der Schritt von der Anschauung zum Begriff vor.

so ist aller Katechismusunterricht „leer“ ohne die Anschauung durch die biblische Geschichte, weil er bloß im Begrifflichen erstarrt.“ Wäre diese Aussage u. U. noch für die stoffliche Aufteilung auf Altersstufen zu vertreten, so zeigt die Fortsetzung jedoch, daß dieser Grundsatz durchbrochen wird: „Es ist nicht gemeint, wie es früher oft vorgeschlagen worden ist, der Christenlehre nur den biblischen Unterricht, dem Konfirmandenunterricht nur den Katechismusunterricht zuzuweisen; in beiden Akten kirchlichen Unterrichts muß beides getrieben werden, nur hat die Christenlehre, weil sie die Grundlage zu schaffen hat, ihr Schwergewicht in der biblischen Geschichte, der Konfirmandenunterricht mehr im Katechismus“¹⁰⁸. Das läßt doch wohl den Schluß zu, daß Giese eine ähnliche Kombination von biblischer Geschichte und Katechismus vorschwebt, wie sie einerseits in den Lehrplänen vorgeschlagen wird — bei Giese entspräche diese Lösung seinem Vorschlag für die Christenlehre —, und wie sie andererseits Schieder vertritt — bei Giese entspräche das seinen Vorstellungen vom Konfirmandenunterricht. Das wird dadurch bestätigt, daß Giese von der biblischen Geschichte als Anschauung und vom Katechismus als Begriff spricht, und damit faktisch den Zwischritt von der Anschauung zum Begriff in der Christenlehre wie im Konfirmandenunterricht hat. In der Christenlehre liegt der Akzent nur stärker auf der ersten Stufe, während er im Konfirmandenunterricht mehr auf der zweiten liegt.

c) Schließlich sei noch ausführlicher auf die methodischen Vorschläge Martin *Rangs* eingegangen, die er unter Berücksichtigung der Tatsache aufgestellt hat, daß die Anschauung im Leben der Kinder eine besondere Bedeutung hat. Denn gerade hier wird an manchen Stellen deutlich, wie die Anschaulichkeit im kirchlichen Unterricht — als Kommunikationsmittel für das Gespräch mit Kindern gedacht — die erste Stufe des Zwischrittes von der Anschauung zum Begriff wird¹⁰⁹.

In einer eingehenden theologischen Erörterung arbeitet Rang heraus, daß es in der christlichen Verkündigung zwei verschiedene Wege gebe, einmal den anschaulichen, dann den begrifflichen¹¹⁰. Verkündigung auf begriffliche Weise ist der Katechismus, die epistolische Christusbotschaft der Apostel, auch das Johannesevangelium¹¹¹. Verkündigung auf anschauliche Weise ist im Grunde genommen eigentlich nur das Zeugnis der Synoptiker, von einigen Perikopen im Johannesevangelium abgesehen. Rang hält es geradezu für den „Prüfstein der Theologie und des

108. Giese 97, 50.

109. Rang 191/I und II. Wichtig sind im I. Band Kap. 5: Die Grundsätze der Besprechung, und Kap. 6: Gegenstände und Form der Besprechung. Im II. Band das 1. Kap.: Christuszeugnis und Christusgeschichte.

110. Rang 191/II, 14 und 16 ff.

111. Rang 191/II, 13–21. Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf diesen Abschnitt.

biblischen Unterrichts, ob sie die beiden Arten der Christusbotschaft, die epistolische und die evangelische, in ihrer rechten Verbindung, als zwei Wege zum gleichen Ziele erkennen lassen“, oder nicht¹¹². In dieser Sicht der Dinge muß Rang sicherlich recht gegeben werden.

Rang kombiniert nun altersstufenpsychologische Erkenntnisse mit der eben gezeigten Einteilung der Christusbotschaft in begriffliche und anschauliche Verkündigung: Kinder denken anschaulich. Wer sich nicht anschaulich ausdrücken kann, darf nicht erwarten, daß er von ihnen verstanden wird¹¹³. Das wirkt sich in der Wahl der Stoffe und der Art der christlichen Verkündigung in der Schule so aus, daß die anschauliche Verkündigungsart der Synoptiker der begrifflichen des Katechismus, der Episteln und des Johannesevangeliums vorgezogen wird¹¹⁴. Die Anschaulichkeit wird als Brücke der Christusverkündigung zu den Kindern verwendet. Das meint Rang mit seinem Begriff des „immanenten Verstehens“, den er der „Anschauung“ gleichsetzt¹¹⁵. Das Kommunikationsmittel „Anschaulichkeit“ ist für den Umgang mit Kindern der richtige Weg der Verkündigung. Der Katechet muß die anschauliche Sprache der Kinder sprechen, will er den Kindern die Christusbotschaft bringen.

Es lassen sich nun gewisse Indizien dafür erbringen, daß auch Rang diesen Ansatz nicht eindeutig durchhalten kann. Die Tatsache, daß er mit seinem Unterricht im Raum der öffentlichen Schule steht, daß er ihn dort als Fachunterricht erteilen muß, nötigt ihn anscheinend, die Anschaulichkeit nicht nur als „Kindersprache“, als Brücke zu den Kindern zu verwenden. Auch er muß in der Schule faktisch den Weg von der Anschauung zum Begriff gehen. Damit tut er aber mit den Kindern nichts anderes, als daß er zuerst mit ihnen eine neue Sprache lernt¹¹⁶ — die Sprache kirchlich-biblischer Begrifflichkeit, die „Sprache Kanaans“ —, um den Kindern dann in dieser neuen Sprache die Christusbotschaft zu bringen und auf praktische Konsequenzen hinzuweisen. Die Indizien dafür, daß auch Rang den Weg von der Anschauung zum Begriff gehen muß, sind folgende: Er unterscheidet z.B. Darbietung und Besprechung voneinander. Er bemüht sich zwar sofort um eine Abgrenzung dagegen, daß man seinen Begriff der Besprechung im Sinne

112. Rang 191/II, 17. Den Katechismus sieht Rang ebenso wie das Johannesevangelium als epistolische Art der Verkündigung an.

113. Rang 191/I, 130 f.

114. Rang 191/II, 21 ff.

115. Rang 191/I, 132. Rang setzt neben den Grundsatz der Anschauung den der Beziehung: „Das heißt, wir setzen soviel wie möglich die Einzelstoffe in Beziehung zueinander und geben auf diese Weise einen Eindruck von der Einheit der Bibel.“ Man ist versucht, hier die Herbart'schen Begriffe der Assoziation und des Systems danebenzustellen.

116. Amos Comenius war der erste, der mit seinem „Orbis pictus“ das Anschauungsprinzip für das Lernen einer Sprache verwendete.

Herbarts interpretiere und meine, hier ginge es um die Bildung abstrakter Begriffe¹¹⁷. Doch wirkt diese Abgrenzung von Herbart etwas blaß, besonders, wenn man später bei Rang liest, daß der Nachteil des Religionsunterrichts gegenüber anderen Fächern darin liege, „daß er fast nur im Hören und Verstehen des Gehörten besteht“¹¹⁸. Wenn Rang auch die Besprechung als einen Notbehelf deklariert, so hält er sie doch unmittelbar daneben für ein „Mittel zum tieferen Erfassen“¹¹⁹. Weiter nennt Rang „Gegenstände der Besprechung“. Er findet sie in der äußeren Anschaulichkeit einer biblischen Geschichte, also in der historisch-geographischen Anschaulichkeit, dazu noch in der inneren Situation und in der Komposition einer Geschichte¹²⁰. Gegenstände, *über* die man sprechen kann, sind aber ein Charakteristikum des Weges von der Anschauung zum Begriff¹²¹. Ein weiteres Indiz ist der Umfang und die Art und Weise, wie Rang Beispielgeschichten für seinen Unterricht heranzieht. Im Rahmen der Besprechung mißt er der Beispielgeschichte eine besondere Bedeutung als Mittel zum tieferen Erfassen bei¹²². Er verwendet sie zur „Veranschaulichung von Worten Jesu“, bei denen die starke Begrifflichkeit ihrer Fassung das erfordert¹²³. Rang kennt die Beispielgeschichte auch zur Veranschaulichung eines Begriffes, doch bezeichnet er letzteres schon als eine Überschreitung der Grenzen des biblischen Unterrichts zur Glaubenslehre hin¹²⁴. Selbst die biblische Geschichte kommt für Rang als Anschauung für Worte aus dieser Geschichte selbst, aber auch aus den apostolischen Briefen in Frage. Er fordert sogar die Behandlung möglichst vieler solcher Worte im Zusammenhang mit einer biblischen Geschichte. Die begriffliche Christusbotschaft als Anschlußstoff der anschaulichen Verkündigung — das ist der Weg von der Anschauung zum Begriff¹²⁵.

Bei Rang tritt auch die Ursache dafür in Erscheinung, daß aus der Forderung der Anschaulichkeit als dem Kommunikationsmittel im Umgang mit Kindern der Zweischnitt von der Anschauung zum Begriff wird: Rang erhebt leidenschaftlich die Forderung: „Los von der

117. Rang 191/I, 132 f.

118. Rang 191/I, 165.

119. Rang 191/I, 159.

120. Rang 191/I, 148 ff. und 171 ff.

121. Siehe oben S. 37 f. Die distanzierende Wirkung des Zweischnittes kommt in der Tatsache zum Ausdruck, daß es um die Besprechung *historischer* Anschaulichkeit geht.

122. Rang 191/I, 159.

123. Rang 191/I, 176 ff. Veranschaulichung ist aber bei Rang dort nötig, wo „abstrakte Erkenntnisse den Kindern faßbar“ gemacht werden sollen (vgl. 191/I, 162 f.).

124. Rang 191/I, 179 und 183.

125. Rang 191/I, 169: „Soviel wie möglich soll im Anschluß an die biblische Geschichte gelernt werden. Darum sind Worte dieser Geschichte, insbesondere also der Evangelien, vorwiegend zu berücksichtigen; auch Worte aus anderen Schriften, zum Beispiel den apostolischen Briefen, sollen möglichst im Zusammenhang mit einer biblischen Geschichte besprochen und gelernt werden.“

„Stunde“! Wir geben nicht „Lektionen“, sondern geben Unterricht“¹²⁶. Er fordert dies gerade dort, wo er „Vorbereitung — Darbietung — Besprechung“ behandelt und dadurch in der Gefahr steht, das Stundenschema der Formalstufen zu verwenden. Aus dieser Forderung an diesem Ort kann geschlossen werden, daß es der Fachunterricht mit seinen festgelegten Stunden und der darin beschlossenen Tendenz zum abgerundeten Aufbau der Lektion ist, der aus der Anschaulichkeit als Kommunikationsmittel die Unterrichtsstufe der Anschauung werden läßt. Rang versucht diesem Trend des Fachunterrichts zum Zweischritt und damit zu den Formalstufen dadurch zu entgehen, daß er jeder „Stufe“ eine eigene Unterrichtsstunde geben will: „Neben die Stunden, wo die Erzählung und Besprechung der biblischen Geschichte im Vordergrund stehen, treten Stunden, wo die vorbereitende Arbeit geleistet wird und ... wo wiederholt und gelernt wird, kurzum eigentliche Arbeitsstunden“¹²⁷. Der Charakter der kirchlichen Unterweisung als Fachunterricht ist demnach dafür mitverantwortlich zu machen, daß die anschauliche Kindersprache in die Unterrichtsstufe der Anschauung umgewandelt wird. Der Zweischritt stellt sich also dort ein, wo Anschaulichkeit für den Fachunterricht und seine geschlossenen Lektionen gefordert wird.

3. Typ: Die Methode des Erlebnisunterrichts

*a) Die Stufen des Erlebnisunterrichts in der allgemeinen Didaktik*¹²⁸

Ausgangspunkt für eine didaktische Auswertung der Erkenntnisse der Erlebnispädagogik ist für Waltraud Neubert die Feststellung, daß sich ein Erlebnis nicht erzwingen läßt, sondern vom „Wehen des Geistes“ erwartet werden muß¹²⁹. Verfügen könne man — so meint sie — nur über die Wegbereitung und Anbahnung eines Erlebnisses. Trotz dieser einschränkenden Bemerkungen kommt sie aber doch zu einer festen Stufenfolge für den Erlebnisunterricht: „Vorbereitung oder Einstimmung — aus dem eigenen Erlebnis herauswachsende Darbietung — Besinnung über das Erlebte — Rationalisierung des Erlebnisses durch Gewinnung der in ihm angelegten Begriffe — Aufruf zur Tat“¹³⁰.

Bei diesem Schema muß sofort auffallen, daß die einzelnen Stufen

126. Rang 191/I, 159.

127. Rang 191/I, 160.

128. Im Rahmen dieser Untersuchung ist es nicht möglich, alle einschlägigen Fragen und Vorschläge zu diskutieren. Neubert 166 hat bereits alles für unseren Zusammenhang Wichtige behandelt und die einschlägige Literatur genannt. Vgl. auch Geissler 93, 65 ff., bes. die Literaturangabe, ebenso Eggersdorfer 62, 317 Anm.

129. Neubert 166, 29.

130. Vgl. Neubert 166, 56 f. und Geissler 93, 10. Zit. aus Neubert 167, 300.

bis ins Terminologische hinein eine große Ähnlichkeit zu den Formalstufen Zillers und Reins aufweisen. Darum ist es nicht von ungefähr, daß sich Waltraud Neubert sehr eingehend um eine Abgrenzung von den Formalstufen bemüht. Die eigentliche Grenze zwischen den Stufen des Erlebnisunterrichts und den Formalstufen findet sie in den Unterrichtsstoffen¹³¹. Die Formalstufen bezeichnet sie als die richtige Arbeitsweise bei mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterrichtsstoff. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ist darum die auf Herbart fußende Unterrichtsmethode angebracht. In den Ausdrucksfächern dagegen, wie Aufsatz, Zeichnen, Musik und Gymnastik, hält sie die Stufen des Erlebnisunterrichtes für richtiger. Außer den Ausdrucksfächern beansprucht sie aber auch noch die geisteswissenschaftlichen Stoffgebiete der aufnehmenden Fächer für ihre Methode¹³², also Deutsch, Geschichte und Religion¹³³. Denn auch hier muß der „volle, wollend-fühlende Mensch in Tätigkeit treten“¹³⁴. Aus der letzten Feststellung wird ersichtlich, daß Waltraud Neubert auf dem gleichen Wege zu den Stufen ihres Unterrichts gekommen ist, wie Herbart: Sie geht der psychischen Struktur des Lernprozesses nach und leitet daraus ihre Unterrichtsmethode ab. So kann ihre Methode in der Erlebnispädagogik nur eine Modifizierung der Formalstufen sein, die sich auf Grund neuerer, komplexerer Kenntnisse des Lernvorgangs ergibt¹³⁵. Das wird dadurch bestätigt, daß sie die Erkenntnisse Herbarts nicht durch neue ersetzen will, sondern die auf ihren eigenen Erkenntnissen beruhende Methode *ergänzend* neben die Methode Herbarts stellt und lediglich eine Verteilung der Stoffgebiete vornimmt. „Diese Scheidung der beiden Methoden, deren jede immer nur einem Stoffgebiet wesensgemäß ist, schließt aber nicht aus, daß nicht auch jede der andern auf deren Gebiet Hilfsdienste leistet“¹³⁶.

Daß es sich nicht um neue Unterrichtsstufen handelt, sondern daß faktisch Formalstufen vorliegen, zeigt auch eine genauere Analyse. Waltraud Neubert charakterisiert eine der Stufen als „Rationalisierung des Erlebnisses durch Gewinnung der in ihm angelegten Begriffe“. Das entspricht inhaltlich genau dem, was im aristotelischen Dreischritt mit *νοῦς* bezeichnet ist und was in den Formalstufen als „Vergleichung“ oder „Vertiefung“ erscheint. Waltraud Neubert geht damit eigentlich nur den Zweischritt „vom Erlebnis zum Begriff“. Die dritte Stufe des Erlebnisunterrichts, die „Besinnung über das Erlebte“, zeigt durch ihre Formulierung, daß auch hier das Wesen des Zweischrittes vorliegt,

131. Andere Grenzen und Einschränkungen bei Neubert 166, 26 ff.

132. Neubert 166, 57; vgl. Neubert 167, 300.

133. Neubert 166, 56.

134. Neubert 166, 57 unter Berufung auf Dilthey.

135. Vgl. Neubert in 166, 53 f., dazu Geissler 93, 10 und Uhsadel 241, 88.

136. Neubert 166, 57.

nämlich seine objektivierende und distanzierende Tendenz. Ebenso kann die Stufe „Aufruf zur Tat“ gleichgesetzt werden mit der *ᾠρεξις* des aristotelischen Dreischrittes und der „Anwendung“ der Formalstufen. Das heißt aber, daß die beiden letzten Stufen des Erlebnisunterrichtes identisch sind mit den letzten der Formalstufen und mit dem zweiten und dritten Schritt des psychischen Ternars. Der Unterschied zu den Formalstufen liegt nur in der Art und Weise, wie „Vorbereitung“ und „Darbietung“ aufgefaßt und gestaltet werden. Er besteht faktisch darin, daß zur Erfassung des „Gegenstandes“ nicht nur die Sinne, sondern auch die emotionalen Kräfte herangezogen werden. Die Bedeutung der Spontaneität für die Rezeptivität ist erkannt und in Rechnung gestellt¹³⁷. Das sind aber wiederum Auswirkungen besserer Einsichten in den Verlauf eines geistigen Prozesses an Hand eines deutsch- oder geschichtskundlichen Stoffes auf die Unterrichtsmethode. Somit sind also die Erlebnisstufen nichts anderes als Formalstufen. Sie sind nur im Blick auf bestimmte Stoffgebiete entwickelt worden, die die Einbeziehung von Gefühl und Erlebnis in den Erkenntnisvorgang erforderlich machen.

Eine besondere Note erhält diese Feststellung durch einen Hinweis F. X. Eggersdorfers. Er zeigt, daß echte Bildung, die über Darbieten und Auffassen hinausgeht, nur dann erzielt werden kann, wenn das Erleben von Wahrheit *und* Wert gewährleistet ist. Die Wahrheit weist er dabei dem Intellekt, den Wert dem Willen und dem Gemüt zu¹³⁸. Zur Darstellung dessen, was er unter Wert versteht, zieht er die alte Philosophie heran und beschreibt den Wert als „Einheit (unum), Wahrheit (verum), Güte (bonum), zu denen sich dann als Konsequenz aus Wahrheit und Güte die Schönheit (pulchrum) ergibt“¹³⁹. Abgesehen von der hier in Erscheinungen tretenden wertphilosophischen Prägung der katholischen Theologie¹⁴⁰ und der Verflochtenheit der neuscholastischen Theologie mit Aristoteles¹⁴¹ ist hier der Umstand wichtig, daß die Erlebnisstufen mit einer bestimmten philosophischen Position in Zusammenhang gebracht werden können. Inwieweit diese Beobachtung auf die gesamte Erlebnispädagogik zutrifft, wäre einer Nachprüfung

137. Vgl. Eggersdorfer 62, 146 und Weber 251, 359 ff. Neubert 166, 27 urteilt selbst: „... auch ein logischer Zusammenhang erwächst aus Erlebnissen und deren Verknüpfung.“ Zum selben Schluß kommt auch Uhsadel 241, 88.

138. Eggersdorfer 62, 252 ff., bes. seine Verbindung zwischen dem scholastisch-dialektischen und dem mystisch-intuitiven Weg.

139. Eggersdorfer 62, 271 f.

140. Vgl. die Literaturangaben bei Eggersdorfer 62, 251 und bes. 272 ff. zum Thema Wertphilosophie.

141. Der Zusammenhang bei Eggersdorfer legt diese Verbindung mit Aristoteles nahe. Diese enge Verknüpfung würde erklären, weshalb die römisch-katholische Katechetik unbedenklich den Dreischritt zur Methode ihres Unterrichts machen kann. Vgl. z. B. die Ausführungen bei Peil 181, 68 ff., bes. die Tabelle S. 71.

wert, würde aber den Rahmen dieser Abhandlung sprengen. Für uns genügt die Tatsache, daß die enge Verflochtenheit der Stufen des Erlebnisunterrichts mit der Wertphilosophie für den ersten Vertreter der Erlebnisstufen in der Katechetik jedenfalls zutrifft, und zwar in sehr hohem Maße.

b) Die Stufen des Erlebnisunterrichts in der Katechetik

1. Emil Pfennigsdorf — erster und stärkster Vertreter der Erlebnisstufen in der kirchlichen Unterweisung¹⁴² — nennt folgende Unterrichtsstufen: „Vorbereitung — Zielangabe — Darbietung — Bewertung — gewissensmäßige Vertiefung — Aufruf zur Tat“¹⁴³. In dieser Formulierung unterscheiden sie sich etwas von den Stufen Waltraud Neuberts — vor allem auch wegen der kürzeren Formulierung —, aber die Verwandtschaft ist offensichtlich, besonders bei der letzten Stufe.

In zweierlei Hinsicht sind die Gedanken Pfennigsdorfs zu seiner Unterrichtsmethode für uns bemerkenswert:

a) Pfennigsdorf nimmt eine scharf ablehnende Haltung zu der Herbart'schen Unterrichtsmethode in der Ziller-Rein'schen Prägung ein. Daß seine eigenen Stufen den Formalstufen sehr ähnlich sind, ist in Anbetracht dieser Ablehnung zunächst erstaunlich. Bei näherem Zusehen läßt sich aber zeigen, daß es gar nicht anders sein kann. Pfennigsdorf möchte eine evangeliumsgemäße Unterrichtsmethode entwerfen. Darum behandelt er im ersten Teil seines Werkes „Wie lehren wir Evangelium?“ den Offenbarungscharakter des Evangeliums und versucht daraus seine Methode abzuleiten¹⁴⁴. Doch mischt sich in das Denken von der Offenbarung her, das ihn zu einer grundsätzlichen Kritik an Herbart und seinen Schülern nötigt, sehr rasch ein anderer Gedankengang, der nur noch eine sehr bedingte Kritik an Herbart bedeutet: Pfennigsdorf meint, daß der eigentliche Fehler der Herbart'schen Stufen — die er übrigens ständig mit der Ziller-Rein'schen Fassung indentifiziert — zwischen der vierten und der fünften Stufe, also zwischen der „Zusammenfassung“ und der „Anwendung“ zu suchen sei. An diesem Punkte komme es zum Vorschein, daß es an der rechten *psychologischen* Vorbereitung der Kinder fehle, „auf Grund derer die Hinlenkung auf das Leben und die wirklichen Aufgaben als notwendig empfunden wird“¹⁴⁵. Damit zeigt Pfennigsdorf deutlich, daß er den Boden grundsätzlicher, vom Evangelium herkommender Kritik an den

142. Neubert 166, 56 beruft sich bereits auf ihn. Rinderknecht 195, 528 ff. ordnet den Religionsunterricht als Sonderfall des Erlebnisunterrichts ein.

143. Pfennigsdorf 186, 158 ff.

144. Pfennigsdorf 186, 155 ff., bes. 157 f. übt von da aus scharfe Kritik an der Unterrichtsmethode Herbarts, die seiner Meinung nach Intellektualismus und Moralismus bedinge.

145. Pfennigsdorf 186, 158.

Formalstufen verlassen hat, und sich auf eine immanente Kritik an den psychologischen Grundlagen der Unterrichtsmethode Herbarts einläßt, und zwar von einer etwas anderen Auffassung des Lernvorganges her. Damit kann Pfennigsdorf aber nur eine kleine Korrektur an den Grundlagen der Formalstufen anbringen, vielleicht eine notwendige Ergänzung. Eine grundsätzlich neue Methode kann er auf diesem Wege nicht finden. Das wird bestätigt durch Aussagen, die Pfennigsdorf über die Bedeutung der Psychologie und der Pädagogik für den kirchlichen Unterricht macht. Er weist darauf hin, daß die Psychologie und die Pädagogik nur für die „Außenseite des christlichen Unterrichts, die Technik des Verfahrens, die Form der Darbietung, die Verknüpfung der Vorstellungen usw. wichtige Dienste leistet“¹⁴⁶. Er versteht seine Stufen sehr stark von der formalen Seite her und mißt ihnen nur formale Bedeutung bei. Seine Stufen sind Formalstufen, um einige Momente bereichert, die ihren nur intellektuellen Zuständigkeitsbereich sprengen und ihn auch für Gefühl und Willen aufschließen sollen.

b) Damit stehen wir bei dem zweiten, was an Pfennigsdorfs Stufen charakteristisch ist. An ihnen läßt sich zeigen, wie sehr eine didaktische Form immer von inhaltlichen Voraussetzungen bestimmt ist. Es gibt keine „Formalstufen“, die nicht zugleich auch ein bestimmtes philosophisches Vorverständnis enthalten¹⁴⁷. Wenn Pfennigsdorf verlangt, daß „neben das Interesse an rechter Darbietung, Assoziation und Verallgemeinerung das andere tritt, welches auf die Erweckung der zugehörigen Wertgefühle und Willensregungen abzielt“¹⁴⁸, dann gibt er damit das Fundament seiner Stufen und seiner Kritik an Herbart zu erkennen: Eine von der Wertphilosophie bestimmte Beachtung des Willens und des Gemütes im Erkenntnisvorgang, nicht aber das Evangelium als Offenbarung, wie er selbst es darstellt, wenn er von einer evangeliumsgemäßen Unterrichtsmethode spricht. Das tritt besonders bei seiner ausführlichen Darstellung der Stufen und ihrer Bedeutung zutage¹⁴⁹: Die Vorbereitung hat dafür zu sorgen, daß in den Schülern ein Heilsverlangen geweckt wird und sie erkennen, daß es sich im folgenden um ihr eigenes Glück und Leben handelt. „Das geschieht aber am besten, wenn ihnen zunächst kurz der Wert des in Frage stehenden

146. Pfennigsdorf 186, 44 und 187, 270. Wie sauer es ihm dabei wird, bei gleicher Grundposition zu anderen Ergebnissen zu kommen, wo es um die Abgrenzung von Herbart geht, dazu S. 166, 162 und 168. Psychologisch-tiefenpsychologische Momente spielen eine Rolle bei Angermeyer 4, 81; bei Ritter in Ritter-Stählin 198 passim; bei Uhsadel 241, 162. — Zur Kritik an Ritter vgl. Graffmann 100, 91 f.

147. Schieder 203, 16 f. weist auf den innigen Zusammenhang zwischen der Form und dem Wesen einer Sache im Blick auf die *Formal*-Stufen hin. Vgl. Angermeyer 4, 113.

148. Pfennigsdorf 186, 158. Vgl. Caselmann 35, 18.

149. Pfennigsdorf 186, 158 ff.

Objektes für ihr inneres Leben . . . gezeigt wird“¹⁵⁰. Die Zielangabe soll „die geweckten Wert- oder Spannungsgefühle“ so ansprechen, daß das Kind das „tua res agitur“ erkennt¹⁵¹. Für die Darbietung, die anschaulich sein soll, findet Pfennigsdorf Aussagen, die nahe an Rangs „immanentes Verstehen“ heranreichen. Die der „Darbietung“ folgende „Bewertung“ läßt schon durch die Wahl des Begriffes Aufschlüsse über den Charakter dieser Stufe zu. Pfennigsdorf meint, daß sie das „in allgemeinen Umrissen als Wahrheit Geschenke“ herausheben und in „bewußte Beziehung zu der fühlend-wollenden Seele“ setzen solle¹⁵². Das möge als Beweis dafür genügen, daß hier das Evangelium zu einem „summum bonum“ wird, das das Lebensverlangen der Menschen stillen kann, daß es zu einem Objekt wird, das der Mensch in Frage stellen kann und über dessen Wert oder Unwert letztlich er entscheidet. Auch an dieser objektivierenden Tendenz der Pfennigsdorf'schen Stufen wird klar, daß sie gegenüber den Formalstufen eigentlich nichts Neues bringen. Im Gegenteil — sie lassen neben der objektivierenden, distanzierenden und damit neutralisierenden Tendenz der Formalstufen noch ein weiteres deutlich erkennen: Die Bewertung, das Beurteilen durch den Menschen. Es mag offenbleiben, ob die Erlebnisstufen zum Eindringen der Wertphilosophie führen, oder ob bei Pfennigsdorf das Evangelium und die Offenbarung von vorneherein wertphilosophisch gesehen und interpretiert werden, sodaß die Stufen nur die Konsequenz dieser Ausgangsposition wären. Sicher ist, daß die Wertphilosophie die Erlebnisstufen und die Erlebnisstufen wieder die Wertphilosophie bedingen. Form und Inhalt sind eine Einheit.

In der Folgezeit wird an der Unterrichtsmethode Pfennigsdorfs hauptsächlich das psychologisierende und moralisierende Moment, sowie ihre Nähe zu den Formalstufen kritisiert. Daß seine wertphilosophisch geprägt Analyse des Lernvorgangs die Türe für evangeliums-fremde Elemente in der kirchlichen Unterweisung auftut, wird selten vermerkt¹⁵³. Nur ein einziger nimmt in der Zeit danach die Stufen Pfennigsdorfs noch positiv auf. Theodor *Heckel* meint, daß sich die „einzelnen Stufen der Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Anwendung, Aufruf zur Tat so eingelebt“ haben, „daß man darüber in jeder ausgeführten Methodik nachlesen kann“¹⁵⁴.

2. In diesem Zusammenhang soll auch auf Gerhard *Bohnes* Behand-

150. Pfennigsdorf 186, 158 f.

151. Pfennigsdorf 186, 159.

152. Pfennigsdorf 186, 160 ff.; vgl. auch S. 57 ff., bes. S. 61 f.

153. Schieder 203, 20 legt den Finger u. a. gerade auch auf diesen Punkt in seiner Kritik an den Erlebnisstufen Pfennigsdorfs.

154. Heckel 112, 49. Die Bezeichnung der Stufen stimmt zwar nicht ganz mit der Nomenklatur Pfennigsdorfs überein. Die Verdoppelung der Anwendungsstufe ist außerdem unmotiviert. Doch läßt die letzte Stufe keinen Zweifel über ihre Herkunft aufkommen.

lung methodischer Fragen in neuerer Zeit eingegangen werden. Bohne macht seine methodischen Vorschläge bei dem Versuch, die Konsequenzen seiner Gedanken über „kritisches und meditatives Denken“ für die Unterrichtspraxis zu ziehen¹⁵⁵. Er geht von der bereits skizzierten Unterscheidung zweier Erkenntniswege aus, indem er differenziert zwischen dem Weg des „kritischen Denkens“, das allen Sachen gegenüber angemessen ist, und dem Weg des Erkennens, das in der Begegnung von Person zu Person nur möglich ist¹⁵⁶. Letztere Erkenntnisweise überträgt er in ihrer Geltung auch auf das Verhältnis zwischen Mensch und Gott. Er nennt sie, weil Gottes Reden mit den Menschen durch die heilige Schrift geschieht, „meditatives“ Denken¹⁵⁷. In der Schule hat der Lehrer Dolmetschdienste zwischen Gott und seinem Wort einerseits und den Kindern andererseits zu tun. Seine vordringlichste Aufgabe besteht also darin, das Wort Gottes als Anrede hörbar zu machen. Daraus ergeben sich bestimmte methodische Forderungen: „(1) Stille und Sammlung schaffen, damit überhaupt etwas vernommen werden kann . . . (2) Zum Hinhören veranlassen . . . Zuhören ist das Gegenteil des abwartenden Verhaltens (Abhören), bei dem man sich im Grunde zuschließt und nur dann zum Glauben bereit ist, wenn man durch zwingende Gründe überwunden ist“¹⁵⁸. Weil das Erkennen in personalem Bezug zu geschehen hat, darum — so folgert Bohne — ist das Gespräch im kirchlichen Unterricht sehr wichtig, damit die Kinder „(3) in nachfolgender Besinnung das Gehörte bedenken“ können¹⁵⁹. Zuletzt (4) sollen sich die Kinder in das evangelische Geschehen schauend vertiefen, soweit „Feier, Spiel, Bildbetrachtung oder eigenes Nachschaffen“ im Unterricht möglich sind.

Bei genauerem Zusehen kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß es sich um Formalstufen handelt, hinter Begriffen aus dem Bereich der Meditation verborgen. Bohne scheint diesem Verdacht dadurch entgehen zu wollen, daß er bei der Erläuterung seiner dritten methodischen Forderung versichert, solches Denken bei der Besinnung wolle nur die „gegebene Sache umgreifen und in sie eindringen“. Denn das meditative Denken „stellt sich unter die Sache und ist damit das Gegenteil des kritischen Denkens . . .“. Hat sich durch diese Versicherung der Verdacht auf Formalstufen in Gestalt der Erlebnisstufen noch einmal abschwächen lassen, so wird er wieder stärkstens durch den Abschnitt

155. Bohne 21, 65 ff. und Bohne 20.

156. Bohne 21, 65 f. und 20, 2 ff.

157. Bohne 20, 3; dazu Burkert 33, 109, der diesen Gedanken Bohnes aufgreift.

158. Bohne 20, 7 f.; dazu Wolf 265, 96; Witt 262, 71. Früher hat bereits Bal-tin 7, 312 ff. in dieser Richtung Vorschläge gemacht.

159. Bohne 20, 8. Weitere Ausführungen zum Thema „Gespräch“: Bohne 21, 68 f.; Wolf 265, 97, 229 ff. und 224 ff. nimmt die Position Bohnes stark auf und unterbaut sie mit Erkenntnissen der inneren Schulreform unter besonderem Hinweis auf Weber 251, 359 ff.; vgl. Rang 191/I, 140.

in Bohnes Abhandlungen hervorgerufen, in dem er sich von den methodischen Richtlinien der eigentlichen Gestaltung der Unterrichtsstunde zuwendet¹⁶⁰. Von einer *bereitmachenden Sammlung* am Anfang der Stunde kommt er zur *Darbietung*, überlegt sich dann die richtigen Wege, um in Gesprächsform das *Nachdenken* anzuregen und so zu Erkenntnissen zu kommen; zur *Vertiefung* möchte er die Anschauung bemühen und mit Anschlußstoffen oder anderen Mitteln die *Bedeutung für das Leben des Einzelnen* oder die rechte Art des Gehorsams zeigen. Das sind doch ganz klare Umschreibungen der Formalstufen in der Gestalt der Erlebnisstufen¹⁶¹, nicht wesentlich anders, als bei Waltraud Neubert.

Doch ist jetzt nach dem Grund zu fragen, weshalb Bohne von seiner Darstellung personaler Erkenntnis ausgehend dennoch wieder auf die Stufen desjenigen Erkenntnisvorganges zurückkommt, die den aufnehmenden Fächern — Deutsch und Geschichte — angemessen sind. Hier muß zuerst darauf hingewiesen werden, daß Bohne selbst den personalen Ansatz für sein „meditatives Denken“ nicht durchhält, sondern ihn bereits vor seinem Einstieg in die methodischen Richtlinien verdinglicht. Das geschieht dadurch, daß er zwischen Gott und Mensch bzw. zwischen den Dolmetscher Gottes, den Lehrer, und die Schüler den biblischen Text als Wort Gottes einführt¹⁶². Der überlieferte Text ist dadurch, daß man in ihm die Anrede Gottes findet¹⁶³, in das Gespräch von Person zu Person als Medium hineingekommen¹⁶⁴. Kein Wunder, wenn sich dann die Methode des deutsch- und geschichtskundlichen Unterrichts einstellt. Denn diese Fächer haben es auch mit literarischen

160. Bohne 20, 15 f.: „a) Der Rahmen der Stunde. Wie schaffen wir die *Sammlung*, die zum Hinhören *bereit* macht? b) Die Art der *Darbietung*: Soll die Geschichte bereits zu Hause gelesen werden? Sind Anregungen für das Nachdenken gegeben? Für den Unterricht: Soll der Lehrer die Geschichte *erzählen*? soll er sie *vorlesen* ...? Hauptfrage ist: Was können wir tun, daß das Kind die Geschichte wirklich hört? c) Wie führen wir das Kind zum rechten *Nachdenken*, durch geführtes Unterrichtsgespräch, durch freies Gespräch oder durch eine andere Arbeitsweise? Ist das geführte Gespräch beabsichtigt, so muß der Gang des Gespräches skizziert werden, damit es sich folgerichtig aufbaut. Für das freie Gespräch sind *Denkanstöße* zu überlegen, die das Gespräch in Gang bringen, und die *Erkenntnisse*, die der Lehrer dem Kinde vermitteln möchte. d) Was können wir tun, damit sich das Kind auch schauend in die Geschichte *vertieft*? e) Können wir durch *Anschlußstoffe* oder andere Mittel helfen, daß das Kind versteht, welche *Bedeutung das evangelische Wort für sein persönliches Leben hat bzw. wie man ihm gehorchen kann*?“ (Kursiv vom Vf.).

161. Ob das damit zusammenhängt, daß Bohne 18, 193 einmal selbst das Ringen des jungen Menschen um Selbstgewißheit, Wertgewißheit und Wahrheitsgewißheit mit der Verkündigung des Evangeliums verknüpfen wollte? Vgl. Pfennigsdorf und Eggersdorfer, die auch so reden können, aber eindeutig im Zusammenhang mit der Wertphilosophie stehen. (Oben S. 52 f. und 53 ff.).

162. In Bohne 20, 8 tritt bereits die „Sache“ auf, die in meditativem Denken umgriffen werden soll.

163. Bohne 20, 4.

164. Ziegner 273, 177 ff., bes. S. 178: „Wer ein Buch, und sei es die Bibel, in die

Erzeugnissen, mit Urkunden und Texten zu tun. Das wirft ein bezeichnendes Licht auf die Praxis des kirchlichen Unterrichts, die in der Regel auf die Interpretation von Texten aus Bibel, Katechismus und Gesangbuch aufgebaut und angewiesen ist. Ein Text ist eine Sache — auch der biblische — und erfordert eine sachentsprechende Behandlung. Also muß sich im Unterricht eine Methode einstellen, die einer solchen Sache angemessen ist.

Kann aber die meditative Anleitung als eine Methode deklariert werden, die zur Behandlung von *Sachen* im Unterricht möglich und geeignet ist? Eine Antwort auf diese Frage liegt in dem Hinweis F. X. Eggersdorfers, daß die Meditation als Weg der intuitiven Erkenntnis besonders in der Mystik beheimatet ist: „Wie aber Mystik und Scholastik auf dem Gebiete der Theologie keine Gegensätze, sondern Korrelate sind, so haben auch die natürlichen Erkenntnishaltungen, die ihnen zugrunde liegen, das gleiche Ziel. Zergliedernde Erörterung und meditierende Versenkung müssen einander in der Aneignung eines *Bildungsgutes* ergänzen“¹⁶⁵. Das meditative Denken Bohnes, das die Sache umgreifen will, ist also im Grunde genommen doch nur eine Art des Denkens, die Sachen oder „Gütern“ angemessen ist. Das Denken und Erkennen in personalem Bezug ist verlassen. Die Nähe, die Bohnes Stufen meditativen Denkens zu den Formalstufen haben, zeigt an, daß es sich bei den Stufen der Meditation, wie Bohne sie versteht, nicht um eine Überwindung der Formalstufen handeln kann, sondern nur um eine Modifizierung. Bohne legt den Akzent nur ein wenig mehr auf die *intuitive* Erfassung und spricht deshalb von Meditation. Es wird sich zeigen lassen, daß es in der Katechetik auch den anderen Weg bzw. die andere Akzentuierung der Formalstufen gibt, nämlich die zergliedernde Erörterung biblischer Texte¹⁶⁶.

Aus der allgemeinen Didaktik wie aus der Katechetik ergibt sich also gleicherweise, daß die Methodik des Erlebnisunterrichts nur eine andere Form der Formalstufen bereitstellen kann. Darüberhinaus wird an den Stufen des Erlebnisunterrichtes eine charakteristische Eigenart aller Unterrichtsstufen klar: Ihr Geprägtsein von einer bestimmten philosophischen Vorentscheidung und Ausgangsstellung her. Das bedeutet für ihn Verwendung, daß sich die philosophische Vorentscheidung, die mit der Anwendung bestimmter Stufen übernommen wird, auch gegen völlig heterogene Auffassungen des Unterrichts und der Unterrichts-

direkten persönlichen Beziehungen der Menschen hineinzieht, versachlicht das Verhältnis.“

165. Eggersdorfer 62, 264. Vgl. S. 261: „Zur denkenden Vertiefung führt ebenso der Weg der meditierenden Versenkung in das Lehrgut wie der andere der dialektischen Erörterung.“

166. Vgl. die Ausführungen zu Typ 5: Die Sachstufen Schieders: „nomina — res — actum — verbum — oppositio — ecclesia.“

stoffe durchsetzt. *Der psychische Ternar, der immer hinter den Unterrichtsstufen steht, ist als abendländische Welterfassungsmethode untrennbar mit abendländischen „Weltanschauungen“ verbunden. Letztere bemächtigen sich dort, wo die ihnen entsprechenden Stufen im kirchlichen Unterricht verwendet werden, auch des Evangeliums und ordnen es ihrem System ein und unter.*

4. Typ: Die neuere allgemeine Unterrichtslehre im kirchlichen Unterricht

a) Beobachtungen an den neuen Arbeitsformen¹⁶⁷

1. Wir verdanken Georg Geissler eine Zusammenstellung ausgewählter Texte zum Problem der Unterrichtsmethode aus den vergangenen 150 Jahren. In einer ausführlichen Einleitung kommt er zu dem Schluß, daß alle Quellen zeigen, „wie das methodische Denken sich immer wieder bemüht, die einzelnen Schritte des Lernens zu erfassen. Die Verschiedenheit der Auffassungen und der Formulierungen hängt damit zusammen, daß der Lernvorgang einmal vorwiegend als intellektueller, einmal als Erlebnis, und einmal als Arbeitsprozeß begriffen wird. Immer handelt es sich dabei aber um ein seelisches Geschehen, dessen Ablaufphasen für die Methode des Unterrichts von zentraler Bedeutung sind“¹⁶⁸. Eine Änderung der Unterrichtspraxis ist demnach immer nur durch neue, verfeinerte Erkenntnisse bei der Analyse des Lehr- und Lernvorgangs bedingt¹⁶⁹.

2. Kernpunkt aller Entdeckungen, die bei der Bemühung um den Lernprozeß in unserer Zeit gemacht worden sind, ist die Erkenntnis, daß die Spontaneität der Psyche am Anfang eines jeden echten Bildungsprozesses steht und stehen muß¹⁷⁰. Denn Spontaneität der Seele heißt Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit aber ist ein Ausdruck von Inter-

167. Alle pädagogischen und didaktischen Typen zu skizzieren, die aus der Arbeitsschulbewegung und den ihr verwandten Reformen bis hin zur inneren Schulreform hervorgegangen sind, würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Es sei deshalb hier auf die einschlägige Literatur verwiesen, besonders auf Quellensammlungen und kritische Gesamtdarstellungen, wie sie Schwerdt 223 bietet, der von praktischen Beispielen ausgehend immer eine Analyse der Unterrichtsgrundsätze bietet; dazu Geissler 93. Systematisch hat Eggersdorfer 62 auch die neueren pädagogisch-didaktischen Richtungen bearbeitet.

168. Geissler 93, 16 f.

169. Vgl. etwa Rinderknecht 195, wo die Psychologie des Lernvorgangs die von Geissler genannte regulative Rolle spielt. Eine umfassende Untersuchung des geistigen Prozesses hat Copei 40 vorgelegt. In den folgenden Ausführungen steht der geistige Prozeß im Vordergrund. Über die anderen Aufgaben der Schule vgl. Flitner 70, 133 ff.

170. Flitner 70, 146 ff.; Eggersdorfer 62, 140 ff.; Stöcker 232, 54; Uhsadel 241, 94;

esse¹⁷¹. Friedrich Copei spricht in diesem Zusammenhang von der „Fragehaltung“, die dann entsteht, wenn eine Selbstverständlichkeit des alltäglichen Lebens durch einen Anstoß von außen in Frage gestellt wird¹⁷². Georg Kerschensteiner bezeichnet diese Erscheinung als die „aus dem Beobachten einer Tatsache sich selbst aufdrängenden Schwierigkeiten und Fragen für den Beobachter“¹⁷³. Gemeint ist in jedem Falle das Problembewußtsein, das am Anfang eines Bildungsvorganges steht, das die Aufmerksamkeit bedingt und die Kräfte der Seele konzentriert. Kein Wunder, daß sich eine Pädagogik, der an einer möglichst geringen Gängelung der Kinder in ihrem Bildungserwerb gelegen ist, besonders diesem Phänomen zuwendet.

3. Aus diesem Grunde zielen alle Vorschläge der allgemeinen Unterrichtslehre heute in der Richtung, daß in der Schule die „Mutterlauge“ hergestellt wird, in der sich die echten, spontanen Bildungsprozesse vollziehen können¹⁷⁴. So wird versucht, in der Schule den Zusammenhang mit dem Leben herzustellen oder zu wahren. Denn außerhalb der Schule vollziehen sich Bildungsprozesse fast immer auf natürlichem Wege, spontan, ohne künstliche Auslösung durch einen daran interessierten Pädagogen¹⁷⁵. Nicht zuletzt deshalb steht auf dem Programm der „inneren Schulreform“ die Forderung der „Umwandlung der Schule . . . zu einer Lebens- und Erziehungsstätte der Jugend“ an vorderster Stelle¹⁷⁶. Deshalb möchte auch Berthold Otto mit seinem „Gesamtunterricht“ die Situation am Familientische nachbilden¹⁷⁷.

4. Die einzelnen methodischen Maßnahmen¹⁷⁸ zielen vor allem darauf, in der Schule so viel Anreize wie nur irgend möglich für den spontanen Bildungsprozeß der Kinder zu geben, sodaß sich die Kinder in der Schule wie in einer reizgeladenen Umwelt bewegen¹⁷⁹. In einer sol-

Wagenschein 249, 49 ff. Auch Stallmann 226, 53 sieht in der Betonung der Spontaneität des Bildungsvorgangs ein besonderes Kennzeichen der Reformpädagogik.

171. Vgl. Rösner 199, 108 ff. Zur Definition des Begriffes der Spontaneität siehe Wolf 265, 138 ff.

172. Copei 40, 59 ff.

173. Kerschensteiner 128 a, 48 ff.

174. Weber 251, 365. Vgl. Stöcker 232, 196 ff. Roth 200, 107 ff. versucht, die Spontaneität eines Erkenntnistrebens bei Kindern dadurch zu erreichen, daß er einen Rückgriff auf die Situation vorschlägt, in der der zu besprechende Gegenstand entstanden ist oder erfunden wurde. Das Werden eines Erkenntnisobjekts, nicht das Objekt selber ist dann der eigentliche Unterrichtsgegenstand.

175. Geissler 93, 17. Der echte Bildungsvorgang im Alltag wird treffend bei Copei 40, 103 ff. geschildert. Vgl. Wilhelm 258, 296 ff. über den fruchtbaren Moment.

176. Stöcker in: Stöcker-Schwenk 231, 12.

177. B. Otto 176, 76 ff. und Flitner 70, 148 f.

178. Eine Definition des Begriffes der Methode bei Flitner 70, 133 ff.

179. Vgl. die Unterrichtsgrundsätze und deren praktische Verwirklichung bei M. Montessori, Ovide Décroly, in Helen Parkhurst's Dalton-Plan, in C. Washburne's Winnetka-Plan, in P. Petersens Jena-Plan, bei A. Ferrière und F. Karsen. (Literatur und Darstellung bei Schwerdt 223 und Geissler 93). Vgl. Stöcker 232, 196 ff. und Flitner 70, 140.

chen Welt von Anreizen wird in der Regel der Bildungsprozeß des *einzelnen* Kindes ausgelöst, nicht aber einer ganzen Klasse gleichzeitig. Das liegt durchaus im Interesse einer Erziehung, die eine individuelle Entwicklung und Bildung erstrebt. Daneben wird es jedoch auch immer wieder Momente geben, in denen ein Reiz — die Gestalt einer Frage oder eines Problems annehmend — wie ein Funke das Interesse der ganzen Klasse entzündet und so eine Situation für den Gelegenheitsunterricht dem Lehrer vor die Füße legt¹⁸⁰. Ist das Interesse auf irgend eine Weise da — sei es in der ganzen Klasse oder bei einem Einzelkind —, so stehen die Arbeitsmittel zur Verfügung, die nötig sind, um die Frage zu beantworten und das Problem zu lösen. Der Lehrer bewegt sich im Raum seiner Klasse, die individuell und spontan arbeitet, als ein Helfer, der je und dann um Rat angegangen wird und allzu-große Fehlentwicklungen des Bildungsprozesses zu vermeiden trachtet. Eine seiner Hauptaufgaben ist es, die entsprechenden Arbeitstechniken einzuschulen¹⁸¹. Auf diese Weise hofft man zu erreichen, daß der Bildungswille mit der Schulentlassung nicht versiegt, sondern über die Schule hinaus im Leben zu neuen Bildungsprozessen führt, ja daß der junge Mensch sogar die Fähigkeit erworben hat, solche Prozesse mit wenigen privaten Hilfsmitteln selbst zu vollenden¹⁸².

5. An einem Punkt war die frühere Reformpädagogik in ihrem Kampf gegen die „alte Lernschule“ allerdings über das Ziel hinausgeschossen: Sie sah die Verankerung der „Lernschule“ und der Formalstufen u. a. auch in einem Übermaß an Unterrichtsstoff, der den Kindern in der Schule eingetrichtert werden sollte. Als Reaktion auf diese Erkenntnis betonte die ältere Reformpädagogik fast ausschließlich nur noch die formale, kaum mehr die materiale Bildung. Das brachte mancherlei Nachteile für die Kinder aus den Schulen der älteren Reformpädagogik, wenn sie vor die stark material bestimmten Bildungswünsche und Anforderungen der Öffentlichkeit gestellt wurden. In der Diskussion über das Problem des „didaktischen Materialismus“ ist die Schulreform heute so weit, daß sie Hilfen zur Bewältigung der materialen Aufgaben des Unterrichts an die Hand gibt. Im Rahmen des Prinzips der „Erfolgsicherung und Übung“ bemüht sie sich um die Methoden des Übens und Lernens, also der Aneignung von Wissensstoffen¹⁸³. Doch wehrt man sich auch heute noch entschieden gegen eine stoffliche Überlastung der Schule, nicht nur deswegen, weil man hinter den Forderungen der Öffentlichkeit, daß die Schule genügend Wissen vermit-

180. Eggersdorfer 62, 320 ff.

181. Dieses Anliegen Gaudigs 91/I, 93 ff. ist heute als die Forderung formaler Bildung aufgegriffen und festgehalten worden. Vgl. Eggersdorfer 62, 38 ff. Stöcker 232, 31 ff. und 145.

182. Vgl. Flitner 70, 134.

183. Vgl. Stöcker 232, 32 ff. und 70 ff.

teln solle, eine falsche pädagogische Grundhaltung sieht¹⁸⁴, sondern auch deswegen, weil eine zu starke stoffliche Belastung der Schule die strenge Fächerung des Unterrichts wieder zur Folge haben würde. In einem streng gefächerten Unterricht wäre der Lehrer genötigt, den Lernprozeß der Kinder stärker methodisch zu überwachen¹⁸⁵. Methodische Straffung im Fachunterricht würde aber bedeuten, daß den Formalstufen als der charakteristischen Unterrichtsmethode der „alten Lernschule“ und des „didaktischen Materialismus“ Tür und Tor geöffnet würden. Für unseren Zusammenhang ist diese Stellung der Reformpädagogik zu Fachunterricht und übermäßiger stofflicher Fülle des Lehrplanes deshalb von Bedeutung, weil daran ersichtlich wird, daß Fachunterricht und stoffliche Überbelastung Voraussetzungen für das Auftreten der Formalstufen im Unterricht sind.

6. Zusammenfassend können wir das Ideal der heutigen Schule so skizzieren: Eine Lebens-, Erziehungs- und Arbeitsgemeinschaft, in der sich der Bildungsprozeß spontan entzünden kann, in der die Arbeitstechniken eingeschult werden, in der zur Vollendung des Bildungsprozesses die entsprechenden Arbeitsmittel bereitstehen und der Erfolg gesichert wird. Für uns erweist sich neben der Position, von der aus gegen die Formalstufen gekämpft wird, als besonders wichtig, daß sich unter dem Einfluß der Reformpädagogik das Augenmerk vor allem auf den Beginn des Bildungsprozesses konzentriert hat und demzufolge die Spontaneität, das Interesse, das Fragen als der Anfang eines echten Bildungsprozesses herausgestellt werden¹⁸⁶.

b) Die Auswirkungen auf die Katechetik

Wie in den pädagogischen Reformbewegungen läßt sich auch in der Katechetik ein gesteigertes Interesse an dem rechten Lebensbezug der Unterweisung feststellen. Auch der kirchliche Unterricht soll sich nicht abseits vom Leben der Kinder vollziehen; er soll mitten im Leben der Kinder stehen. So ließe sich u.U. der Beginn eines echten „religiösen Prozesses“ erzielen. Die bewegenden Kräfte zu diesem Vorhaben kommen allerdings nicht nur aus der Reformpädagogik! Das muß an dieser Stelle einschränkend gesagt werden. Auch im seelsorgerlichen Verantwortungsbewußtsein der Katecheten liegt ein Grund dafür, daß man sich in der kirchlichen Unterweisung um das Leben der Kinder mit seinen mancherlei und vielschichtigen Problemen kümmert und helfend darauf einzugehen sucht. Doch läßt sich dieses seelsorgerlich begründete Bemühen um den rechten Lebensbezug in der Unterrichtspraxis kaum trennen von der didaktischen Frage, die sich der Katechet bei der Vor-

184. Stöcker 232, 32.

185. Vgl. Eggersdorfer 62, 209.

186. Vgl. Schulze 221, 171.

bereitung seines Unterrichts stellen muß: Wie kann das Interesse der Kinder gleich zu Beginn der Unterrichtsstunde geweckt werden? In der Methodik der kirchlichen Unterweisung wird deshalb das Verlangen nach einem echten Lebensbezug mit dem Problem des Stundenbeginns und der Weckung des Interesses kombiniert. Die am Anfang einer Stunde erforderliche Herstellung einer echten Fragesituation rückt damit in den Brennpunkt besonderer Erörterungen. In gewisser Weise bedeutet das allerdings eine Verengung der reformpädagogischen Anliegen. Wie das im einzelnen aussieht, soll nun dargestellt werden.

1. Es darf wohl als eine Auswirkung der Reformpädagogik und als ein Ausdruck praktischer Unterrichtserfahrung bezeichnet werden, wenn die großen Möglichkeiten des situationsgebundenen Unterrichts in der kirchlichen Unterweisung hervorgehoben werden. Karl Witt weist darauf hin, daß ein Verstehen dadurch in die Wege geleitet werden könne, „daß in eine bestimmte Situation des Lebens ein Wort hineingesprochen wird, das durch die Fruchtbarkeit des Augenblicks diese Situation deutet, ohne daß das Wort in allen komplexen Bezügen erkannt werden kann“¹⁸⁷. Allerdings erfordert dies vom Lehrer einen guten Blick für Situationen und einen geschickten Griff nach dem rechten Wort¹⁸⁸. Eine besondere Art dieses Gelegenheitsunterrichts stellt Martin Rang zur Diskussion, wenn er von den unterrichtlichen Möglichkeiten der Auswertung einer „Grenzsituation“ spricht, mit der die Klasse in irgendeiner Form in Berührung gekommen ist¹⁸⁹. Doch hält er es für „unmöglich, ja unsinnig, darauf den Unterricht aufbauen zu wollen . . .“, weil es zum Charakter der Grenzsituation gehört, daß sie niemand, auch der Lehrer nicht in der Hand hat, und weil durch zu rasches pädagogisches Ausnützen solcher Situationen diese leicht der Banalisierung anheimfallen¹⁹⁰. Unter den Gründen, die Rang für diese Ablehnung anführt, ist besonders wichtig, daß er seinen Unterricht planmäßig gestalten und in der Hand haben möchte — oder muß! Denn es entspricht der äußeren Situation der kirchlichen Unterweisung, daß sie an einen ganz bestimmten Plan gebunden ist — an den Stundenplan der Schule und an den Stoffplan der Kirche! Nur weil man auf dieses planmäßige Handeln im kirchlichen Unterricht nicht verzichten kann, kann man auch den Gelegenheitsunterricht nicht als allgemeingültiges Prinzip akzeptieren. Man muß vielmehr nach Mitteln und Wegen

187. Witt 262, 76 f. Vgl. Uhsadel 241, 104. Beispiele bei G. Schmidt 210, 65 und Nordmann 173, 42 Anm.

188. Vgl. Rinderknecht-Zeller 197, 20 und Witt 262, 69 f.

189. Rang 191/I, 62 ff. K. Jaspers wird S. 63 als Urheber des Begriffes der Grenzsituation genannt. Den Sinn dieses Begriffes macht Rang an einem Beispiel klar, das Pestalozzi in „Lienhard und Gertrud“ berichtet (S. 66 f.).

190. Rang 191/I, 67 ff.

suchen, wie man das Interesse der Kinder für den *planmäßigen* kirchlichen Unterricht gewinnen kann¹⁹¹.

2. Als ein Ergebnis der Suche nach Wegen, das Interesse der Kinder am Anfang der Unterrichtsstunde zu wecken, hat die Empfehlung zu gelten, auf die Probleme und Fragen der Kinder einzugehen, die sie irgendwie immer mitbringen oder in einer bestimmten Altersstufe, in ihrem Beruf oder Milieu haben können.

Schon Emil *Pfennigsdorf* möchte seine Stufe der „Vorbereitung“ davon erfüllt wissen, daß die Beziehung des Stoffes „zum lebendigen Bedürfnis“ der Kinderseele klar hervortritt¹⁹². Martin *Doerne* weist darauf hin, daß der „Zuchtmeister Gesetz“ für jede Verkündigung des Evangeliums bereits das Feld bereitet hat, sodaß das Evangelium auf fruchtbaren Boden fällt¹⁹³. Dieser Gedankengang kann soweit geführt werden, daß z. B. Ernst *Müller* dem Berufsschüler jede Möglichkeit abspricht, in ein positives Verhältnis zur frohen Botschaft zu kommen, wenn er nicht „den Lutherschrei nach dem gnädigen Gott . . . wenigstens in keimhafter Andeutung, in der Größe eines Spurenelementes, als den eigenen Ruf aufnimmt . . .“¹⁹⁴. Müller versucht dann auch solche Spuren in dem „theoretisch formulierten oder praktisch gelebten Ringen um eine wahre Existenz“ und in dem Lebensverlangen der jungen Menschen zu finden¹⁹⁵. Konkreter Ausdruck solchen Ringens und Lebensverlangens ist die Frage. Schülerfragen sind deshalb, wenn irgend möglich, aufzugreifen¹⁹⁶. Gerhard *Bohne*, der eine ganze Reihe von Kinderfragen aufführt, hält die Situation der *Kinderfrage* für wesentlich fruchtbarer, als die Situation, in der ein *Jugendlicher* seine Zweifel und seine Kritik fragend zum Ausdruck bringt. Doch möchte auch er das jugendliche Zweifeln und Kritisieren nicht abweisen, sondern in den Unterricht positiv aufgenommen wissen¹⁹⁷. Helmut *Angermeyer* meint, daß es für den Gang eines Gespräches in der Klasse gut sei, wenn die Ansichten der Schüler so früh wie möglich geäußert werden. Dem kritischen Denken der Schüler ist dabei unbedingt Raum zu geben¹⁹⁸.

191. In seinen weiteren Ausführungen wählt Rang 191/I, 68 ff. den methodisch verfügbaren Weg der *Erzählung* von Grenzsituationen im Unterricht. Diese Erzählungen verstehen seiner Meinung nach die Kinder.

192. Pfennigsdorf 186, 158 ff.

193. Doerne 55, 66 f. nennt es das „pädagogische Vorfeld.“ Vgl. Pfennigsdorf 186, 56. Heckel 112, 46 f. sieht die erste Aufgabe und damit die erste Stufe einer Unterrichtsstunde darin, daß die Probleme der dem Unterricht vorgegebenen kindlichen Welt erhoben werden. Er nennt diesen Abschnitt des Unterrichts den „sokratischen“ Teil. Der nächsten, zweiten Stufe des Unterrichts obliegt es dann, das Evangelium als Antwort auf die Fragen der Klasse und der einzelnen Kinder zu sagen.

194. Müller 165, 39 f.

195. Müller 165, 58 f. Vgl. Otto-Witt 179, 9.

196. Bohne 18, 238 Anm. 1; vgl. Rang 191/I, 135 ff.

197. Bohne 18, 260 ff.; vgl. Giese 97, 54 f. und 67. Ähnlich Leuenberger 147, 17.

198. Angermeyer 4, 138.

Konrad Korth macht aus der Anknüpfung an die Kinderfragen und Altersstufenprobleme — auf dem Hintergrund der Arbeiten Magdalene von Tilings — bereits ein System. Er sucht die für jede Epoche der kindlichen Entwicklung „kennzeichnende Frage“ aus der Entwicklungspsychologie zu erheben¹⁹⁹. Der kirchliche Unterricht soll dann auf die Fragen, die das Kind in den verschiedenen Stadien seiner Existenzbewältigung bewegen, eine Antwort geben und so den Kindern helfen. Das Interesse von seiten der Kinder wäre damit gewährleistet und die biblische Botschaft könnte zur „Heranbildung eines rechten Selbstverständnisses im Angesichte Gottes“ helfen²⁰⁰. Trotz aller Planmäßigkeit kann hierbei die Spontaneität des Fragens noch gewährleistet sein.

3. Das wird aber dort anders, wo die Frage, das Interesse und damit die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen am Anfang der Unterrichtsstunde bewußt erzeugt wird. Hier geschieht, was die Reformpädagogik gerade vermeiden will. Denn die notwendige Folge muß eine starke methodische Führung der Klasse durch den Lehrer sein. Der Griff nach der Methode im Unterricht ist aber ein Zeichen dafür, daß das Leben vor den Türen der Schule geblieben ist — das Leben, in dem sich die Prozesse organisch bilden und in dem sie ebenso organisch ablaufen. Methode im kirchlichen Unterricht heißt, daß der Unterrichtsablauf „durch seine Vorzüglichkeit die zu Schülern gewordenen Katechumenen mitzureißen suchen“ muß und daß deshalb „über das Wie nachgedacht werden“ muß²⁰¹. Adolf Burkert geht klar und bewußt diesen Weg. Er weiß, daß eine spontane Frage am Anfang der Stunde aus dem Munde eines Schülers die schönste Art und Weise eines Stundenbeginns ist. Er weiß aber aus Erfahrung ebensogut, daß das selten geschieht. So bleibt es seiner Meinung nach doch meistens der Führung des Lehrers anheimgestellt, die Frage zu wecken, sie zu formulieren und als Zielangabe den Schülern an die Tafel zu schreiben, damit sie der Klasse während der ganzen Unterrichtsstunde vor Augen steht²⁰². Es ist bezeichnend, daß Burkert diese Gedanken in seiner Behandlung der Unterrichtsstufe der „Vorbereitung“ und der „Zielangabe“ vorlegt. Denn daran wird deutlich, daß eine Erkenntnis der Reformpädagogik

199. Korth 142, 115 f. und 119 f.; vgl. v. Tiling 239 und Rinderknecht 196. Ähnlich G. Schmidt 210, 56 und Tebbe 235, 32 ff.

200. Korth 142, 116. Das Eingehen auf das Kind und seine Situation hat E. Neumüller 168 entschieden zu weit getrieben. Die Aufnahmewilligkeit der Jugend so zum Auswahlprinzip für den Stoff zu machen, daß die Apostelgeschichte ein Heldenbuch wird und Jesus samt den Aposteln die Figuren von Heldengeschichten — und das dann noch mit 1. Kor. 9, 19 ff. zu begründen, dürfte wohl endgültig einer vergangenen Epoche in der Katechetik angehören.

201. So beschreibt Baltin 9, 157 ff. (zit. S. 162) die Gründe, deretwegen Johannes Hübner 1714 zu einer Methode für den Religionsunterricht kam, die den Formalstufen ähnlich ist. Vgl. Schreiner 218, 139: „Es ist uns als Aufgabe gestellt, das Kind zum Fragen und zum Vernehmen zu bringen.“ (Vgl. auch S. 141).

202. Burkert 33, 115; vgl. auch S. 106 f. Dazu Frör 85, 1613.

um der Erfordernisse des kirchlichen Unterrichts willen zum Ausbau und zur besonderen Akzentuierung einer der Formalstufen verwendet, nicht aber in ihrer Komplexität übernommen wird. Magdalene von Tiling verfährt ähnlich: Sie weist der Stufe der „Vorbereitung“ die Aufgabe zu, eine „Haltung innerer Bereitschaft für die neue Geschichte“ zu erzeugen, das Kind in die Lage zu versetzen, „die Geschichte beim ersten Hören im großen und ganzen richtig aufzufassen“ und Erläuterungen, die die eigentliche Darbietung nur hemmen würden, vorwegzunehmen²⁰³. Gerade das sind aber auch die Aufgaben, die schon Rein mit der ersten der so viel geschmähten Formalstufen verbindet²⁰⁴.

Die *Mittel*, mit denen die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler zu Beginn der Stunde erregt werden soll, sind verschiedener Art: Neben der Anknüpfung an die besondere Situation einer Jahreszeit, etwa der Weihnachtszeit²⁰⁵, sind vor allem die Beispielgeschichten beliebt. Für letztere setzt sich in erster Linie Martin Rang ein. Er möchte die nicht verfügbare Grenzsituation im Unterricht durch die verfügbare Beispielgeschichte als Darstellung solch einer Grenzsituation ersetzen. Er begründet diese Ersatzlösung damit, daß jeder Mensch die Fähigkeit habe, Berichte über Erlebnisse anderer Menschen mitzuempfinden und sich in sie hineinzuversetzen²⁰⁶. Er verwendet Beispielgeschichten u. a. zur „Klärung der Situation“ und zur „allgemeinen Vorbereitung des biblischen Unterrichts“, letzteres vor allem um die „Aufmerksamkeit und das Gewissen der Schüler zu wecken“, ehe er in die Besprechung der biblischen Geschichte eintritt²⁰⁷. — Alfred Niebergall kennt die Verwendung von Beispielgeschichten, wenn er auch ihre Bedeutung für die Vermittlung eines echten Lebensbezuges skeptisch beurteilt²⁰⁸. Rinderknecht und Zeller dagegen verwenden die Beispielgeschichte in hohem Maße gerade zur Herstellung einer Beziehung zum Leben. Am Anfang der Stunde dient ihnen die Beispielgeschichte zur Einführung eines Problems, am Ende der Lektion aber zur Verlängerung der biblischen Geschichte ins Leben hinein²⁰⁹. Eine reiche Zusammenstellung anderer Möglichkeiten, zu einer Fragesituation am Anfang der Stunde zu kommen, bietet Ernst Müller²¹⁰. Er nennt außer den bisher aufge-

203. v. Tiling 238, 15. Vgl. Hammelsbeck 107, 136. Rinderknecht, der die Erklärung gerne vorausnimmt, soll für diese Methode die Bezeichnung POZEK — Schlüssel geprägt haben (Personen, Ort, Zeitverhältnisse, Ereignis, Kern) — mündlich dem Vf. überliefert.

204. Rein 192, 106 ff.

205. Otto-Witt 179, 55 und 75 (Unterrichtsskizzen!).

206. Rang 191/I, 68 ff. Vgl. Rinderknecht-Zeller 197, 121; Schreiner 218, 163 f.

207. Rang 191/I, 171 und 183; Hahn 105, 31; Schreiner 218, 161 f. spricht von Nachfolgegeschichten, die zur Klärung der Situation dienen sollen.

208. Niebergall 170, 63. — Ablehnende Stimmen: Kittel 134, 16 und 20; Steinwand 227, 8; Uhsadel 241, 121; Witt 262, 32 ff.

209. Rinderknecht-Zeller 197, 121 f.

210. Müller 165, 59 ff. Dazu Uhsadel 241, 94; Baltin 8, 38 ff.; Wolff 267, 61 ff

führten Mitteln: Fragezeiten, Fragekasten, Frageliste, Denkanstöße, Podiumsgespräch, Erlebnisbericht, Zeitungsbericht, Schülervortrag und Filmbesprechung. Besondere Erwähnung verdient Hans *Stock*, der mit Übungen im historisch-kritischen Lesen der Bibel die Aufmerksamkeit der Schüler wecken will. „Historische Kritik bedeutet vor allem Einsicht in die Geschichtlichkeit der Verkündigung. Die Bibel rückt auf diese Weise dem Jugendlichen näher, sie verliert den sakralen Schimmer und wird ein interessantes Buch, das uns etwas angeht . . . Um so gewisser werden die Schüler dann ganz von selbst vor den inneren Anspruch der Texte, d. h. vor das Geheimnis der Offenbarung geraten“²¹¹.

4. Das letztere führt uns zu der Frage, welchen Zweck dieses methodische Bemühen um den Anfang der Unterrichtsstunde, der Hinweis auf die gelegentlichen Situationen und die Einplanung der Altersstufenprobleme in den kirchlichen Unterricht haben. Damit stehen wir aber vor der Notwendigkeit zu untersuchen, wie sich die Vertreter der bisher genannten Gestaltung des Stundenbeginns den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde denken. „Es stehen uns, wie wir gesehen haben, viele Mittel zur Verfügung, eine echte Fragesituation herzustellen. Ihre Vielfalt könnte uns sogar dazu führen, sie zeitlich und bedeutungsmäßig zu überschätzen, wo sie doch nur Anknüpfungs- und Ausgangspunkt sein soll um zum Wesentlichen zu führen“²¹². Das Wesentliche besteht aber in der Botschaft der Bibel, die durch Textinterpretation, durch Erzählen oder durch biblische Lektüre den Kindern so dargeboten werden soll, daß sie eine Antwort auf ihre Fragen und damit eine echte Lebenshilfe bringt. Das heißt aber, daß eine eigene Stufe der „Anwendung“ im weiteren Verlauf der Stunde durch die Konstellation von (1.) Frage und (2.) biblischer Antwort in der Darbietung überflüssig werden soll.

a) Dementsprechend hat auch eine erste Gruppe unter den bisher bei diesem Typ eingereihten Autoren solche Unterrichtsstufen, die nur aus „Vorbereitung — Darbietung — Gespräch“ bestehen. Das Charakteristische dieser Stufenfolge — auch der Stufenfolge der nächsten Gruppe — ist dies, daß sie sehr stark „vorderlastig“ ist. Aus der Nebenstufe der „Vorbereitung“ ist unter dem Einfluß der Reformpädagogik eine Hauptstufe geworden, durch die man die dringend der moralisierenden Tendenz verdächtige eigentliche dritte Hauptstufe der „Anwendung“ — wenigstens teilweise — zu vermeiden vermag²¹³. So spricht Magdalene von *Tiling* zuerst über die Vorbereitung, dann gibt sie Anleitung

211. Stock 230, 27.

212. Müller 165, 66.

213. Das dürfte wohl das unausgesprochene Motiv dafür sein, daß Hammelsbeck 107, 134 die Fendt'schen Stufen so ändert, daß statt der dritten Hauptstufe der Anwendung die erste Nebenstufe der Vorbereitung zum Dreischritt gerechnet wird. Vgl. oben S. 31 Anm. 45.

zur Erzählung der biblischen Geschichte und möchte zuletzt in einer vertiefenden Besprechung das herausarbeiten, was das Kind „als bleibende Glaubenserkenntnis gerade aus dieser Geschichte mitnehmen soll. Das geschieht durch Herausarbeitung des Grundgedankens der Geschichte“²¹⁴. Bei *Otto* und *Witt*²¹⁵ ist eine ähnliche Stufenfolge und Terminologie festzustellen. Dort verläuft die Stunde von den Anknüpfungsmöglichkeiten der Jahreszeit über einen direkten „Rückgriff auf den biblischen Text“ in moderner Übersetzung oder eine frische Erzählung zu einer bewußten Herausforderung der Kritik. Den Abschluß bilden dann „Grundaussagen“. Andere Methodiker gehen ähnliche Wege, lassen aber immer die besondere Akzentuierung der Hinführung oder der Vorbereitung erkennen²¹⁶. An den Ausführungen des *Steinwand-Corbach*'schen Unterrichtswerks zum Thema „Gesprächsführung“ fällt eine Besonderheit auf: Die Stufe des Gesprächs über den Schwerpunkt der vorher erzählten Geschichte wird damit begründet, daß dieses Gespräch die Geschichte aus dem rein Historischen herausheben und Gottes Wort an Lehrer und Kinder in seiner Aktualität herausstellen solle. An dieser Bemerkung wird klar, daß die besondere Betonung der Stufe der „Vorbereitung“ nicht hindern kann, daß nach der Darbietung ein starker Einschnitt liegt. In der *Steinwand-Corbach*'schen Skizze liegt er zwischen einer historisierenden Erzählung und dem existentiellen Bezug. Bei den anderen ist es der Einschnitt zwischen dem biblischen Text bzw. der Erzählung der biblischen Geschichte einerseits und der gesprächsweisen Herausarbeitung von „Grundgedanken“ und „Grundaussagen“ andererseits. Was sind aber letztere, wenn nicht ein begrifflicher Extrakt? Die eigens vorgenommene Akzentuierung der „Vorbereitung“ schützt offenbar nicht dagegen, daß man nach der Darbietung noch „vertiefen“ muß oder den Kindern einen „Grundgedanken“ mitgeben will, ja sogar die Vergegenwärtigung — spricht: „An-

214. v. Tiling 238, 15 ff., bes. 20 f.

215. *Otto-Witt* 179, 55.

216. *A. D. Müller* 164, 263: Anknüpfung und Übersetzung in die Sprache kindlichen Erlebnisvermögens bei der Verkündigung — Aneignung und Verarbeitung.

Prelle-Schipper 190, 11 f.: Gründliche Vorbereitung — Erzählung — vertiefende, klärende, aneignende Nachbereitung in arbeitsschulmäßiger Form.

Steinwand-Corbach 228, A³, 7 ff.: Hinführung — Erzählung — Wiederholung des Schwerpunktes in Gesprächsform.

Angermeyer 3, 46 ff.: Einstieg — Arbeit mit Bibel am Problem — Bekennen und Einprägen. *Angermeyer* 4, 138: Kritische Fragen am Anfang, freie Meinungsäußerung — Gegenüberstellung mit der Bibel — Vertiefung. Vgl. 4, 114, wo Formalstufen geboten werden.

Witt 262, 62 ff.: Einstieg — Darbietung (gutes, interpretierendes Vorlesen) — Gespräch — Ertragssicherung.

Stock 230, 240 ff. bietet auch ein Beispiel für diesen Typ: Vorbereitung — Behandlung des Textes — „Herausarbeitung der Hauptsache“.

Schreiner 218, 191 hat nach der Darbietung eine Verknüpfung, die die Geschichte aus ihrem historischen Abstand herausheben soll.

wendung“ — durch ein der „Historie“ nachfolgendes Gespräch um den „Schwerpunkt“ erzielen möchte. Damit ist aber erwiesen, daß es sich bei diesen „vorderlastigen“ Unterrichtsstufen letztlich um Formalstufen handelt. Der Zweischritt als Kern der Formalstufen liegt überall vor, seine Merkmale sind deutlich erkennbar, bis hin zur historisierenden Tendenz²¹⁷.

b) Die zweite Gruppe zeichnet sich denn auch dadurch aus, daß sie nicht die Besprechung oder das Gespräch, sondern die „Anwendung“ als dritten Schritt auf die „Vorbereitung“ und „Darbietung“ folgen läßt. Einen gewissen Übergang zwischen der ersten und der zweiten Gruppe bildet Friedrich *Hahn*. Um die Botschaft „klar und hell herauszustellen“ bemüht er alle „profanen, methodischen, psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse.“ Seine Unterrichtsstunde sieht dann so aus: „Hinführung (Vorbereitung, Einleitung) — Darbietung (Erzählen, Vorlesen) — Besprechung (freie Aussprache, Klärung von Fragen und Verkündigung der Botschaft für uns heute, Anwendung, Vergegenwärtigung)“²¹⁸. Die Hauptschritte — vor den Klammern — sind noch der ersten Gruppe gleich, die näheren Definitionen — in den Klammern — bringen sämtliche Formalstufen in einer dem kirchlichen Unterricht näherstehenden Fassung. Ernst *Müller* hat in schlichter Reihenfolge die Stufen: „Fragesituation — Zeugnis — Anwendungsbereich“²¹⁹. *Rinderknecht* und *Zeller* sprechen von „drei Parallelen: Einführung, Darstellung und Anwendung“, über denen das „Ziel“ stehe, alle drei Stufen gleichmäßig beeinflussend²²⁰. Eine Durchsicht ihrer einzelnen methodischen Vorschläge und eine Prüfung ihrer Unterrichtsbeispiele zeigt, daß der aristotelische Dreischritt einschließlich der zweiten Hauptstufe überall zugrunde liegt²²¹.

c) Bei der dritten Gruppe sind die Formalstufen von vorneherein deutlich zu erkennen, entweder in der Gestalt der Stufen des Erlebnisunterrichts, wie bei *Bohne* und *Pfennigsdorf*, oder in Gestalt reiner Formalstufen, wie bei *Adolf Burkert*, *Gerhard Schmidt* und *Hans Stock*²²².

Wir können zusammenfassen: Wo die Fragehaltung der Kinder für den Anfang der Stunde in der Katechetik eingeplant und betont wird

217. Sogar das „kritische Denken“ ist vorhanden in der Gestalt des Urteilens bei Prelle-Schipper 190, 8 und bei Otto-Witt 179, 55.

218. *Hahn* 105, 27.

219. *Müller* 165, 59. (Vgl. die Ausführungen der S. 59 ff. bei ihm). Ähnlich *Niebergall* 170, 33, der allerdings einige Bedenken zur Stufe der Anwendung anmeldet.

220. *Rinderknecht-Zeller* 197, 120.

221. Man beachte den Aufbau des Inhaltsverzeichnisses S. 7 ff. sowie die Vorschläge für die methodische Vorbereitung des Lehrers S. 32 und die Skizzen der Erarbeitungsformen der „Beobachtung“ S. 52 f. und der „Erklärung“ S. 54 f. Ähnlich auch *Jung* 125.

222. Nachweise siehe unter Typ 1 und 3.

— sei es, daß man sie methodisch herbeiführen will, oder daß man mehr dem Situationsunterricht zuneigt —, da mündet die nachfolgende Lektion generell in ein Stufenschema ein, das die gleichen charakteristischen Merkmale aufweist, wie die Formalstufen. Nicht selten sind auch die Formalstufen klar vorhanden.

5. Andere Anregungen aus der Reformpädagogik, z. B. für die Wichtigkeit des Unterrichtsgesprächs und für die didaktischen Regeln der Gesprächsführung werden normalerweise so von der Katechetik aufgenommen, daß sie dem Stufenschema eingeordnet werden. So konzentrieren sich z. B. die Gedanken um die Gesprächsführung oft auf die der Darbietung folgenden Unterrichtsstufe. Manchmal soll das Gespräch auch der Vorbereitung, der Erhellung der Probleme, der Erzeugung der Fragehaltung dienen, steht also dann am Anfang der Lektion²²³.

c) Zusammenfassung

Rückblickend muß gesagt werden, daß die Methodik der evangelischen Unterweisung an den pädagogischen Reformvorschlägen unserer Zeit nicht ganz vorübergegangen ist. Das Interesse der Katechetik hat sich dabei im wesentlichen auf die Erkenntnis der Spontaneität des Bildungsvorgangs und auf die in der Pädagogik erarbeiteten Gesprächs- und Arbeitsformen²²⁴ gerichtet. Im großen und ganzen hat die Katechetik aber nur einige Einzelerkenntnisse von der Reformpädagogik übernommen und den eigenen Praktiken untergeordnet²²⁵. Auch dort, wo sie für die Reformpädagogik sehr offen zu sein scheint, hat das Schema der Formalstufen seine Vormachtstellung bewahrt. In der Gestalt des Zweischrittes von der Darbietung zum Gespräch oder von der Darbietung zur Anwendung ist der Kern der Formalstufen überall da.

Viele möchten nun aber gerade nicht als Vertreter der Formalstufen gelten. Sie wenden sich mit Leidenschaft gegen diese Unterrichtsmethode, weil sie ihrer Meinung nach idealistisch, intellektualistisch und moralistisch ist und wirkt²²⁶. Trotzdem arbeiten sie faktisch nach

223. Vgl. u. a. Bohne 21, 68 ff. Die umfangreiche Erarbeitung neuerer Arbeitsformen für den kirchlichen Unterricht, wie sie Wolf 265, bes. S. 100 f., S. 157 ff. und S. 244 ff. vorgelegt hat, setzt eine andere Unterrichtsgestaltung *im Ganzen* voraus, als sie im Fachunterricht gegeben ist. Solange der kirchliche Unterricht als Fachunterricht erteilt werden muß, dürften diese Arbeitsformen bestenfalls dem Formalstufenschema ein- und untergeordnet werden, wenn sie überhaupt Verwendung finden.

224. Vgl. Prelle-Schipper 190.

225. Kittel 134–137 möchte nicht nur Teilerkenntnisse aus dem Bereich der inneren Schulreform übernehmen, sondern sie ganz für die evangelische Unterweisung auswerten und übernehmen. Leider geht er dabei kaum auf didaktische Einzelfragen ein.

226. *Gegen den Idealismus*: Schieder 203, 17.

Gegen den Intellektualismus: Stallmann 225, 227.

Gegen den Moralismus: Pfennigsdorf 186, 158; Hammelsbeck 107, 57 und 131; Niebergall 170, 33; Angermeyer 4, 114; Wolf 265, 100.

Formalstufen. Es sieht so aus, als ob sie alle einer Nötigung unterliegen, auch bei den heterogensten Ansätzen ihrer Methode doch wieder in das Formalstufenschema einzuschwenken. Wo können die Ursachen dafür liegen?

Aufschluß darüber kann bei Martin Rang gefunden werden. Er will einerseits planmäßig arbeiten und lehnt deshalb den Vorschlag strikte ab, den kirchlichen Unterricht nur auf unvorhergesehene Situationen aufzubauen. Auf der anderen Seite wendet er sich ebenso strikte gegen ein Charakteristikum des planmäßigen Arbeitens in der Schule, nämlich gegen die Aufteilung des Unterrichts in einzelne Lektionen. Er lehnt also den streng gefächerten Unterricht in gewisser Weise ab²²⁷. Darin gleicht er den Reformpädagogen aller Richtungen, die sich gegen die strenge Fächerung aussprechen, weil sie dann in einer bestimmten Zeiteinheit sämtliche Stufen des geistigen Prozesses durchlaufen müßten, und zwar um der Abgeschlossenheit der Lektion willen. Damit wären aber die Formalstufen unumschränkte Herrscher im Unterricht. Sogar heute, wo man die Rolle des psychischen Ternars für die Bildungsarbeit der Schule wieder nüchterner beurteilt, weist man immer wieder darauf hin, daß Ziller und Rein erst dadurch aus der richtigen Einsicht in den Ablauf eines geistigen Prozesses die „Formalstufen“ gemacht haben, daß sie diese Stufen jeder einzelnen Unterrichtsstunde zugrunde gelegt haben. So finden wir folgendes Urteil über den Dreischritt: „Zur Unnatur werden diese Schritte dann, wenn sie im zeitlichen Ablauf in Einheitsstunden gepreßt werden, wenn, was der Normalfall darstellt, jede Stunde von der Vorbereitung bis zur Anwendung führt und der Schüler in einem Anlauf bis zum Gipfel der Erkenntnis geleitet werden soll“²²⁸. Gerade das findet man aber in der Regel im kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen. Er ist ja Fachunterricht, an ganz bestimmte Stunden gebunden, von Fachlehrern erteilt. Diese haben gar nicht die Möglichkeit, ihre Stunde zu verlängern, weil der nächste Lehrer wartet und sie selber meist in eine andere Klasse müssen. Sie sind also gezwungen, in einer bestimmten Zeit eine möglichst geschlossene Stunde zu halten, also alle Stufen zu durchlaufen. Das ist die notwendige Folge des planmäßigen Unterrichts in Fachstunden. Wenn Rang einerseits am Planmäßigen festhalten will, andererseits dagegen einen Auflockerungsversuch unternimmt, indem er faktisch die einzelnen Formalstufen auf verschiedene Stunden verteilt²²⁹, dann steht er in einem unlösbaren Dilemma: Gerade die Planmäßigkeit des Unterrichts wird ihn in Gestalt des Stunden- und Stoffplanes daran hindern, allzusehr aufzulockern und mehr als eine, höchstens zwei Stunden auf die Behandlung

227. Rang 191/I, 67 f. und 158 ff. Ebenso Uhsadel 241, 86 f. und 118.

228. Stöcker 232, 149.

229. Rang 191/I, 160. Ebenso Uhsadel 241, 87 und 118.

einer biblischen Geschichte zu verwenden. Gibt er der Forderung des Stoff- und Stundenplanes nach, dann hat er faktisch die Formalstufen. Gibt er dagegen seinem Gedanken der Auflockerung nach, dann kommt er mit dem Stoffplan und seiner Forderung der Planmäßigkeit des Unterrichts in Konflikt — und hat außerdem die Formalstufen und ihre Auswirkungen noch nicht aus seinem Unterricht vertrieben. Denn wenn er in der einen Stunde die Vorbereitung in den Vordergrund schiebt, in der anderen mehr die Darbietung und in der dritten besonders die Arbeit der Kinder betont, dann hat er damit erst die Formalstufen von der Unterrichtsstunde auf die Unterrichtseinheit ausgedehnt. In dieser herrscht aber nach wie vor die Methode, die Sachen angemessen ist, die distanzierenden und objektivierenden Charakter hat und die deshalb keine Lösung des Problems ist, wie man Formalstufen überwinden könne.

In dieser ganzen Erörterung hat sich gezeigt, wie stark die äußere Situation des kirchlichen Unterrichts, vor allem seine Durchführung als Fachunterricht und seine Gebundenheit an einen Stoffplan, als Vorbedingung für das hartnäckige Wiederauftreten der Formalstufen zu werten ist. Dasselbe kann auch für den Charakter des kirchlichen Unterrichts als Pflichtunterricht gesagt werden. Wer an etwas interessiert ist, kommt freiwillig. Wird man zu etwas verpflichtet, so ist das Interesse nicht unbedingt vorauszusetzen. Es muß im Unterricht erst methodisch erzeugt werden. Darum wird im kirchlichen Unterricht aus der Erkenntnis der Spontaneität des Bildungsvorganges nur eine Betonung der Wichtigkeit der Fragehaltung am Anfang der Stunde und damit letztlich nur eine Akzentverlagerung innerhalb des Formalstufenschemas. Denn die „Vorbereitung“ hat hier als Nebenstufe die Aufgabe, das Interesse zu wecken, das in einem Pflichtunterricht nicht vorauszusetzen ist.

5. Typ: Hermeneutische Stufen

a) Die bisher skizzierten Unterrichtsmethoden hatten in der Analyse des Lernvorgangs oder des Erkenntnisweges ihre Grundlage. Bei dem nunmehr zu untersuchenden Unterrichtstyp der Katechetik hat es zunächst den Anschein, als ob etwas völlig Neues in den Blickpunkt der Methodiker gerückt sei, nämlich die Sache als Norm der Unterrichtsmethode.

1. In der allgemeinen Didaktik tritt uns die Ableitung der Unterrichtsmethode von der Sache und ihrer inneren Gesetzmäßigkeit zuerst und vor allem in der Arbeit Georg Kerschensteiners und Otto Scheibners entgegen. Beide haben das Prinzip der Sachgemäßheit der Unterrichtsmethode entwickelt und durchgeführt. Ihre Erkenntnis hat heute

als „logische Norm“ einen festen Platz in der allgemeinen Didaktik²³⁰. In der katechetischen Literatur begegnet uns die Sache als Norm für die Unterrichtsmethode zum ersten Mal bei Theodor *Heckel*, und zwar in der programmatischen Forderung: „... die Methodik des evangelischen Religionsunterrichts ist streng nach dem Anspruch der Sache zu bilden, nicht die Sache nach den anderen Ansprüchen umzubilden“²³¹. Von dieser Forderung ausgehend versucht man bis heute, sachgemäße Methoden oder Richtlinien für eine Methodenwahl zu finden²³².

2. Der erste konkrete Schritt, der in der Regel von diesem Ansatz her unternommen wird, ist der Versuch, die „Sache“, um die es im kirchlichen Unterricht geht, näher zu definieren, indem sie mit der Bibel und der in ihr enthaltenen Botschaft von Jesus als dem Christus gleichgesetzt wird. Denn „immer muß die Methode der Verkündigung der Botschaft dienen. Wenn irgendwo, dann haben wir gerade in der evangelischen Unterweisung von der Sache, vom konkreten biblischen Stoff auszugehen und zu fragen: Wie kann ich gerade diesen biblischen Inhalt am besten und am kindertümlichsten darbieten, ohne diesen Stoff umzubiegen, zu verniedlichen oder zu verfälschen?“²³³

3. Konkrete methodische Konsequenzen hat daraus zuerst Julius *Schieder* gezogen. Nachdem er in knapper Skizze gezeigt hat, daß die Unterrichtsmethode Herbart und seiner Schüler psychologische Analysen und idealistisches Denken zur Grundlage hat, und auch die Vorschläge Pfennigsdorf zur Methode mehr auf psychologischen Erkenntnissen beruhen, als auf sachgemäßen Beobachtungen aufbauen, ja daß diese Methode zu Ergebnissen führt, die nichts mehr mit dem Evangelium zu tun haben, stellt er selbst die Frage: „Gibt es nicht eine Form, die wirklich der Sache, die uns aufgetragen ist, entspricht?“²³⁴ Auf Grund eigener Erfahrung beim Lesen der Bibel beschreibt Schieder dann den Weg, auf dem auch der Jugend im Unterricht Gottes Wort zu Gehör gebracht werden soll: Zuerst werden einzelne Wörter gelesen und deren Bedeutung zu erfassen versucht (*nomina*). Dann folgt das Aufnehmen des Berichtes, der aus den einzelnen Wörtern zusammengesetzt ist (*res*). Dieser Bericht hat das Zeugnis von einem ehemaligen Handeln Gottes zum Inhalt (*actum*), dessen Bedeutung für mich heute erschlossen werden kann (*verbum*). „Opposition“ und „Kirche“ sind

230. Vgl. Kerschensteiner 129, 48 (dazu Uhsadel 241, 100); Scheibner 201, 43; Eggersdorfer 62, 356 ff.; Stöcker 232, 144 über die logische Norm des Lernvorgangs; Rösner 199, 55 über das Gesetz des Gegenstandes.

231. Heckel 112, 27 (so bereits 1928); vgl. Schneider 215, 6: „... erst aus der Kenntnis der Sache erwächst die Methode.“ Einschränkende Sätze bei Wolf 265, 66 f. 232. Giese 97, 48; Niebergall 170, 23 f.; Hammelsbeck 108, 112; Otto 178, 231 ff.; Schreiner 218, 137 f.

233. Hahn 105, 20; ebenso A. Ebeling 57, 28 ff. und Uhsadel 241, 49 und 100.

234. Schieder 203, 20.

mögliche Endpunkte dieses Weges²³⁵. Diese „Sachstufen“ hält Schieder für den „gottgewiesenen Vorgang“, weil Gott uns durch das Bibelwort heute anredet und damit „dieser Weg notwendig gegeben“ ist²³⁶. Die „Sache“ sind also Wörter, Sätze, Berichte von einem historischen Geschehen samt ihrer Bedeutung für mich, d.h. aber *Texte*. Neben der Bibel steht bei Schieder der Text des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers, im Blick auf welchen er seine Methode entwickelt. Aus der Tatsache, daß der Stoff, die Sache der kirchlichen Unterweisung aus Texten besteht, wird die Methode abgeleitet. Das verdient als erstes festgehalten zu werden.

4. Verschiedene Anzeichen sprechen dafür, daß es sich bei den Schieder'schen Stufen um eine Form hermeneutischer Stufen handelt — um Stufen also, die den Vorgang geisteswissenschaftlichen Verstehens festhalten wollen.

Als erstes Anzeichen dafür hat zu gelten, daß Schieder seine Unterrichtsstufen fand, indem er sich selbst bei der Lektüre biblischer Texte beobachtete und dabei die methodischen Schritte fixierte. Ein Blick in die Diskussion des Problems der Hermeneutik zeigt deutlich, daß es hier vor allem um das Verstehen literarischer Lebensäußerungen geht, zu denen auch die biblischen Texte gerechnet werden²³⁷.

Ein weiteres Anzeichen dafür, daß es sich um hermeneutische Stufen handelt, bietet ein Hinweis Schieders auf den Verwendungsbereich seiner Stufen: „Wichtig sind die Stufen vor allem für die Vorbereitung des Katecheten in seinem Studierzimmer. Es mag sein, daß die Stufen nicht in der Katechese erscheinen; aber das ist notwendig, daß der Katechet an Hand dieser Stufen sich seinen Stoff sauber durchdenkt. In der Regel wird sich dann auch zeigen, daß die Stufen auch im Unterricht erscheinen können“²³⁸. Damit schränkt er die unterrichtliche Verwendung seiner Stufen sehr stark ein, obwohl er sie doch gerade für den Unterricht entwickelt hat. Denkendes Verstehen eines Textes — das ist die Aufgabe, der man an Hand hermeneutischer Stufen gerecht wird.

Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang ein Vergleich der Schieder'schen Stufen mit den Ausführungen Karl Barths zu seinen herme-

235. Schieder 203, 21 f.; ähnlich A. Ebeling 57, 30, wo die Übereinstimmung mit den Formalstufen offensichtlich ist (vgl. unter Typ 1!). Schneider 215, 57 schlägt als Schritte zur Erarbeitung der Texte mit Schülern vor: „1. Was ist mir unverständlich? 2. Was ist die Hauptsache? ... 3. Welche Gegner trifft der Text? 4. Was hat er uns zu sagen?“

236. Schieder 203, 21.

237. Vgl. Bultmann 30, 211 ff. Dort weitere Literatur.

238. Schieder 203, 23. Um die starke Verwandtschaft der Schieder'schen Stufen mit den Stufen bestätigt zu finden, die für eine Arbeit am Text richtig sind, vgl. G. Schmidt 210, 51 ff. über die Vorbereitung des Katecheten, ebenso die Musterexegese von Wolff 266, 78 ff. und die Stufen der Vorbereitung einer Bibelarbeit bei L. Nold 172, 121 ff.

neutischen Schritten²³⁹. Barth spricht zuerst von der Verantwortung, die die Kirche für die „Auslegung und Anwendung der heiligen Schrift“ hat. Dann begründet er die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit der Erklärung der heiligen Schrift damit, daß es sich bei ihr um Gottes Wort im Menschenwort, also gleichsam um eine Inkarnation des Gotteswortes handele²⁴⁰. Gottes Wort an sich wäre klar und deshalb einer Interpretation nicht bedürftig. Weil es aber in menschliches Wort eingegangen ist, darum muß und kann es erklärt werden. Im Anschluß an die allgemeine Hermeneutik²⁴¹ nennt er folgende Stufen der Arbeit: „Beobachtung“ – „Nachdenken“ – „Aneignung“. Bedeutsam ist, was er zur näheren Erläuterung seiner ersten Stufe sagt. Als „Voraussetzung und wichtigstes Instrument“ der „Schriftenerklärung als Darstellung“ nennt Barth die „literarisch-historische Beobachtung“²⁴². Dann führt er zur literarischen Seite des Vorgangs folgendes aus: „Ich versuche es, die Worte und Wortgruppen, aus denen sich ein bestimmter biblischer Text zusammensetzt, nach den Regeln der Quellenkunde und Lexikographie, der Grammatik, der Syntax und der Stilkunde in den wahrscheinlichsten inneren Zusammenhang zu bringen, um so zu ermitteln, worüber oder in Beziehung worauf der Schriftsteller in diesem Text redet. Ich vergleiche das so gewonnene Bild seiner Äußerung mit Anderem, was derselbe Schriftsteller zur selben Sache und mit dem, was er sonst gesagt hat“²⁴³. Hier läßt sich unschwer eine Analogie zu dem feststellen, was Schieder kurz und knapp mit seiner Stufe der „nomina“ gemeint hat und was tatsächlich zur Erfassung der einzelnen Wörter und der aus Wörtern zusammengesetzten Sätze nötig ist. Barth setzt seine Ausführung dann mit der Erörterung der historischen Seite des Vorgangs fort: „Ich versuche es, mir mit Hilfe dessen, was ich mir vorstellen oder vorstellig machen kann, ein Bild zu formen von dem, was dort, an der Stelle, auf die die Worte des Schriftstellers hinzielen, geschehen ist und was den Schriftsteller gerade zu diesen Worten seines Textes veranlaßt hat. Ein Bild formen von diesem Geschehen heißt aber: dieses Geschehen, so wie es mir im Spiegel dieser Worte auf Grund jener literarischen Beobachtung entgegentritt, einordnen in die Reihe der übrigen Bilder, die mir von der objektiven geschichtlichen Situation des Schriftstellers, von dem, was er gesehen hat, zur Verfügung stehen:

239. Barth 11, 797 ff., bes. 810 ff.

240. Die Tatsache, daß Barth 11, 798 f. die Inkarnation Christi auf die Heilige Schrift bezieht, verdient deshalb festgehalten zu werden, weil diese Übertragung der Kondeszendenz Christi auf die Schrift in der Katechetik oft begegnet (vgl. unten S. 157 ff.).

241. Barth 11, 800 ff. und 812 f. betont den Zusammenhang zwischen seinen hermeneutischen Stufen und denen der allgemeinen geisteswissenschaftlichen Hermeneutik. Vgl. Diem 50, 98 ff.

242. Barth 11, 810.

243. Barth 11, 811 (wohl „Wörter“, nicht „Worte“).

von seiner Zeit also, von ihren Ereignissen und Gestalten, von ihren Verhältnissen und Bestrebungen, von ihrer natürlichen und geistigen Verfassung, von ihren objektiven und subjektiven Voraussetzungen und Problemen, aber auch von den seiner Zeit vorausgehenden und ihr nachfolgenden Zeiten . . .“²⁴⁴. Diese Sätze umschreiben in breiter Weise das, was Schieder mit seiner Sachstufe „res“ gemeint hat, mit der er den „Sinn der Geschichte“ erfassen will. In gewisser Weise wird aber auch schon etwas von seiner Stufe „actum“ erfaßt, mit der Schieder das Zeugnis von einem ehemaligen Handeln Gottes meint. Die Bestimmung, die Karl Barth seiner zweiten Stufe gibt, nämlich das „Nachdenken“, entspricht in etwa der Aussage Schieders, daß er die Stufen dem Katecheten zum Durchdenken des Stoffes zueignet. Deutlich ist wieder die Analogie zwischen Barths Stufe der „Aneignung“ und der Erläuterung Schieders zu seiner vierten Stufe „verbum“: „Ich habe erkannt, daß Gott mit dieser Geschichte auch mich anredet“²⁴⁵. Daß sich die Stufen Barths nicht einfach mit den Schieder’schen Stufen zur Deckung bringen lassen, dürfte darin begründet sein, daß die Ausführungen Schieders skizzenhaft bleiben im Gegensatz zu den breiten Beschreibungen Barths, und daß Barth nur an die Studierstube denkt, während Schieder von vornherein die unterrichtliche Verwendung seiner Stufen mit im Auge hat. Die Berührungspunkte sind aber so viele, daß bereits jetzt die Aussage gewagt werden kann, daß es sich bei den Schieder’schen Unterrichtsstufen um eine Form hermeneutischer Stufen zur Interpretation von Texten handelt, die den Stufen der allgemeinen Hermeneutik gleichen²⁴⁶.

5. Wir können aber noch eine weitere Ähnlichkeit zwischen den Stufen Barths und den Stufen Schieders feststellen. Dabei werden sich auch Aufschlüsse darüber ergeben, was bei einer Übertragung der hermeneutischen Stufen auf die Unterrichtspraxis geschieht.

Bei einer ersten Übersicht über Barths hermeneutische Begriffe fällt eine starke Analogie — um nicht zu sagen: Identität — mit dem psychischen Ternar des Aristoteles auf. Um das zu verdeutlichen, seien die Begriffe hier noch einmal genannt, diesmal zusammen mit weiteren Bezeichnungen und Begriffen, die Barth zur Definition seiner einzelnen Akte beifügt. Barth kennt drei Schritte: 1. Die „Beobachtung“ (= sensus, explicatio), — 2. das „Nachdenken“ (= die Mitte zwischen explicatio und applicatio, an anderer Stelle „meditatio“ genannt), — 3. die „Aneignung“ (= usus scripturae, applicatio).

Die Erläuterungen lassen erkennen, daß es sich nicht nur um eine

244. Barth 11, 811.

245. Schieder 203, 21.

246. Man vergleiche hierzu die Grundregeln der Hermeneutik, die Bultmann 30, 213 ff. in einer historischen Besinnung auf die Stufen der Hermeneutik vorlegt.

terminologische Ähnlichkeit der hermeneutischen Stufen Barths und des aristotelischen „Dreischriffs“ handelt, sondern daß die anderen Merkmale seiner Stufen den charakteristischen Kennzeichen des Dreischrittes gleichen²⁴⁷. Hier muß zuerst das starke Hervortreten des eidetischen Moments erwähnt werden, das in der Barth'schen Erläuterung bis in den Sprachgebrauch hinein zu beobachten ist. Das Eidetische ist nämlich ein wesentliches Charakteristikum des „Dreischriffs“. Ebenso gibt Barth immer wieder zu verstehen, daß seine hermeneutischen Stufen die Gefahr des Verobjektivierens und Distanzierens in sich haben. Auch das läßt sich bereits an der Begrifflichkeit ablesen, wenn z. B. von dem „Gegenstand“ oder „Gegenstandsbild“ geredet wird, das es zu beobachten und denkend zu erfassen gilt. Der stärkste Beweis dafür, daß die historisierende, verobjektivierende und distanzierende Tendenz des Dreischritts in den hermeneutischen Stufen Barths zutage tritt, ist aber darin zu finden, daß der größte Teil seiner Erläuterungen gerade der Bekämpfung dieser Tendenzen gilt. Das beginnt bereits mit der Fixierung der Grundvoraussetzung unter der Barth überhaupt erst bereit ist, die Stufen der allgemeinen Hermeneutik seiner Schrifterklärung zugrunde zu legen. Voraussetzung aller Schriftauslegung ist für ihn der „frei vollzogene Akt der Unterordnung aller menschlichen Vorstellungen, Gedanken und Überzeugungen unter das in der Schrift vorliegende Offenbarungszeugnis“²⁴⁸. „Indem uns Gottes Wort in der heiligen Schrift gegeben ist, ist uns ein Gegenstand gegeben, der unsere Betätigung, aber nun eben diese Betätigung in der Unterordnung, fordert“. Barth verlangt Unterordnung unter das Zeugnis der Schrift im Blick darauf, „daß der Mensch auch diesem Gegenstand gegenüber faktisch immer wieder in das Verhältnis der Wechselwirkung und darüber hinaus in die Anmaßung göttlicher Souveränität über ihn zurückfällt, daß also in aller, auch der willigsten Unterordnung die Überordnung sich doch wieder breit macht.“ Barth bemüht sich zu zeigen, daß man diese Stufen eben nur unter Ausschaltung der ihnen innewohnenden objektivierenden und damit überordnenden Tendenz recht verwenden könne. Das ist aber der beste Beweis dafür, daß die hermeneutischen Stufen von Haus aus diese Tendenzen haben. Sonst müßten sie nicht ausgeschaltet werden. So können wir also festhalten, daß die von Barth vorgelegten hermeneutischen Stufen dieselbe Struktur aufweisen wie der Dreischritt, der den Formalstufen zugrunde liegt.

247. Barth 11, 815 u. 825 wendet sich zwar verschiedene Male gegen ein Nacheinander der einzelnen Schritte oder Akte des Erklärens der Schrift und möchte viel lieber von einem Ineinander und Miteinander sprechen. Doch sind diese Bemerkungen immer wieder von Hinweisen begleitet, die ein zeitliches oder logisches Nacheinander der einzelnen Schritte zugestehen.

248. Zu diesem und den folgenden Zitaten vgl. Barth 11, 802.

Daß den Schieder'schen Stufen das Formalstufenschema zugrunde liegt, ist in der Katechetik bereits öfter bemerkt worden²⁴⁹. Wir müssen diese Beobachtung jedoch dahingehend präzisieren, daß es sich um einen innigen Strukturzusammenhang der Schieder'schen Stufen zunächst mit dem psychischen Ternar handelt. Damit ist aber die gemeinsame Basis zwischen den Schieder'schen Stufen und den hermeneutischen Stufen eben in jenem psychischen Ternar zu finden — ein weiterer Beweis dafür, daß es sich bei den „Sachstufen“ Schieders um hermeneutische Stufen handelt. Damit ist aber zugleich gesagt, daß es sich nur scheinbar um Sachstufen handelt, bzw. um eine Unterrichtsmethode, die ihre Norm einzig und allein in der Sache hat. Hermeneutische Stufen sind, auch in der Gestalt der „Sachstufen“ Schieders, nichts anderes als der psychische Ternar, dem besonderen Fall der Behandlung literarischer Objekte zugeordnet und angepaßt²⁵⁰.

6. Ist aber die Grundstruktur der hermeneutischen Stufen im Dreischritt gegeben, dann ist es nicht verwunderlich, daß sie sich bei unterrichtlicher Verwendung dem Formalstufenschema angleichen. Bei Schieder ist das daran zu erkennen, daß er den Herbart-Ziller'schen Stufen, die er zu Beginn seiner methodischen Erörterungen so stark abgelehnt hat, plötzlich wieder Beachtung schenken muß. Er möchte den Formalstufen — oder wie er sie nennt —, den „psychologischen Stufen“ zwar nur eine untergeordnete Rolle zuweisen, holt sie damit aber expressis verbis wieder herein. Dabei verdient es besonderer Beachtung, daß er nur die „Vorbereitung“ und die „Verknüpfung“ nennt, also zwei Nebestufen, die auch im Formalstufenschema eine untergeordnete Rolle spielen. Die Hauptstufen liegen ja bereits in seinen „Sach“-Stufen vor und bedürfen lediglich nur noch der Ergänzung durch die Nebestufen, sobald es um die konkrete unterrichtliche Verwendung geht²⁵¹. Die hermeneutischen

249. So Fendt 68, 57; Rang 191/I, 144 ff.; Giese 97, 63; Uhsadel 241, 85 ff.

250. Es sei hier nachdrücklich auch auf eine Beobachtung Geisslers 93, 7 f. hingewiesen, der den Nachweis erbringt, daß die von der Sache abgeleitete Methode Kerschensteiners (unter Anlehnung an Huxley und Dewey) faktisch der inneren Struktur der Herbart'schen Stufen gleicht. „Die Analyse des Denkverfahrens, die Herbart geleistet hat, erfährt also hier durch Kerschensteiner eine Bestätigung ihrer Richtigkeit. Er vermeidet es freilich, die Abfolge der methodischen Maßnahmen des Lehrers daraus abzuleiten.“ Auch Merz 161, 68 f. stellt eine Verbindung zwischen hermeneutischen Stufen und den Herbart'schen Stufen her.

251. So Schieder 203, 16 f. und 24. Schieder begründet die bedingte Wiederverwendung der vorher von ihm verurteilten Unterrichtsstufen Herbarts, Zillers und Reins damit, daß er auf den Wortcharakter der Offenbarung hinweist und dazu bemerkt, daß ja Wort immer gedacht werde, die Methode des Denkens also auch im Verkündigungsgeschehen einen Platz habe. (Ähnlich Neidhart 165 a, 152 ff.) Wenn Schieder neben den Nebestufen des Formalstufenschemas auch die Burkert'schen Schritte der „Begegnung“ und „Bewältigung“ als psychologische Stufen heranzieht, dann hat er übersehen, daß diese Schritte schon mit seinen drei ersten Sachstufen übereinstimmen.

Stufen werden also in dem Augenblick zum vollendeten Formalstufenschema, in dem sie im Unterricht Verwendung finden. Umgekehrt müssen sich die Formalstufen in dem Augenblick an die hermeneutischen Stufen angleichen, in dem sie zur unterrichtlichen Bearbeitung eines *Textes* gebraucht werden²⁵².

7. Diese Feststellung erhält durch eine Erscheinung noch besonderes Gewicht, die man in der derzeitigen katechetischen Literatur beobachten kann: Es wird öfter darauf hingewiesen, daß sich die Methode des kirchlichen Unterrichts nach den für den Deutsch- und Geschichtsunterricht entwickelten Methoden zu richten habe. Begründet wird das immer damit, daß es sich in beiden Unterrichtsgebieten um die Interpretation von Texten handle und deshalb die gleiche Methode verwendet werden könne²⁵³. Das heißt aber — so können wir jetzt auf Grund der bisherigen Überlegungen und Ergebnisse sagen —, daß die Katechetik zwei verschiedene Wege von der allgemeinen Didaktik des Deutsch- und Geschichtsunterrichts übernehmen kann.

(a) Der erste Weg ist der des Erlebnisunterrichts. Diese Methode ist ja von Waltraud Neubert besonders den aufnehmenden Fächern der geisteswissenschaftlichen Stoffgebiete zugeteilt worden. Wir haben festgestellt, daß es sich dabei nur um eine Modifizierung der Formalstufen handelt, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Emotion bei der Ausgestaltung der „Vorbereitung“ und der „Darbietung“. Wir haben weiter bemerkt, daß es sich dabei um die meditativ-intuitiv geprägte Weise der Erfassung von Wirklichkeit handelt, im Unterschied zu der zergliedernden Erörterung der scholastischen Methode²⁵⁴.

(b) Der zweite Weg, den die Katechetik einschlagen kann, ist die Verwendung hermeneutischer Stufen als Unterrichtsmethode. Er entspricht dem zergliedernd-erörternden Weg der Scholastik. Die ausgeprägteste Form dieser Unterrichtsmethode hat Julius Schieder in seinen vermeintlichen „Sachstufen“ vorgelegt. Welchen Weg die Katechetik aber nun auch wählen mag —, dem Formalstufenschema entrinnt sie nicht. Das wird nicht zuletzt dadurch bestätigt, daß sämtliche Autoren, die für die Verwendung der Unterrichtsmethode von Deutsch und Geschichte eintreten, irgendwie immer auf die Formalstufen zurückkommen²⁵⁵.

8. Als ein besonderer Fall sei in diesem Zusammenhang noch der methodische Vorschlag von Kurt *Schwindel* erwähnt. Er hält bewußt an der stufenmäßigen Behandlung biblischer Geschichten fest, „denn die Stufen sind nichts anderes als die sachgemäße Bearbeitung des Stoffes“²⁵⁶.

252. Vgl. Willmanns Unterrichtsskizze bei Schwerdt 223, 60 ff. über Schillers Glocke.

253. So Burkert 33, 103; Müller 165, 54 f.; Otto-Witt 179, 27; Stock 230, 24 f. und 60. Vgl. dazu schon Pfennigsdorf 186, 44 und Rang 191/I, 147. Kritisch: Frör 83, 1149 f.

254. Vgl. oben S. 51 ff. und S. 56 ff.

255. Die Nachweise dazu unter Typ 1—4. — 256. Schwindel 224, 5.

Was er dann zu bieten hat, ist eine Kombination der ersten vier Formalstufen mit den Stufen Schieders, letztere in etwas differenzierter Form. Die sieben Stufen, die Schwindel so erhält, teilt er unter Zitierung von 2. Kor. 4, 7 in zwei große Gruppen ein: In das „irdene Gefäß“ und in den „Schatz“ in solchen irdenen Gefäßen. „Das ‚irdene Gefäß‘ muß wie jeder andere Stoff nach den logisch-psychologischen Regeln apperzipiert werden. Hier sind als Stufen nötig: 1. Vorbereitung, 2. Zielangabe, 3. Darbietung, 4. Besprechung.“ Aus dem Verkündigungscharakter des Wortes Gottes in der Schrift, also aus dem „Schatz in irdenen Gefäßen“, ergeben sich dann „die dem Evangelium eigenen Stufen: 5. Das Wort Gottes in der Geschichte, 6. die Verkündigung (die Unterstellung der Kinder unter das Wort), 7. die Rüstung (das Wort Gottes in festgeprägter Form als Waffe für das Leben)“²⁵⁷. Die Trennung von Menschenwort und Gotteswort ist bei diesem Schema vollkommen, allein schon durch die Aufteilung in zwei verschiedene Gruppen von Stufen. Außerdem liegt der für die Verobjektivierung und Distanzierung verantwortlich zu machende Zweischritt in doppelter Fassung vor: Einmal in dem Schritt von der Darbietung zur Besprechung in der Gruppe der logisch-psychologischen Stufen, und zum andern in dem Schritt vom „actum“ zum „verbum“, den Schwindel wie Schieder darin sieht, daß von dem Worte Gottes in der Geschichte zur Verkündigung des Wortes Gottes an die Kinder geschritten wird²⁵⁸. An diesem Beispiel wird deutlich, daß schon bei den Schieder'schen Stufen zwischen „actum“ und „verbum“ jener Einschnitt liegt, der zu einem Charakteristikum der Formalstufen gehört — ein weiterer Beweis dafür, daß die Schieder'schen Stufen — und mit ihnen auch der zweite Teil der Stufen Schwindels — faktisch nichts anderes als Formalstufen sind. Der historisierend, objektivierend und distanzierend wirkende Schritt ist da, gleich ob er einer entsprechenden theologischen Grundposition der Verfasser entspricht, die in einem Interesse an den historischen, „objektiven Heilstatsachen“ bestehen würde, oder ob sich diese Wirkung auch ohne diesen theologischen Unterbau einstellt.

257. Schwindel 224, 4. Eingehendere Erläuterungen zu den Stufen, die ihren Charakter als Formalstufen noch deutlicher erkennen lassen, finden sich S. 5 ff. Die Heranziehung von 2. Kor. 4, 7 kann in diesem Zusammenhang nur auf einer Fehl-exegese dieser Briefstelle beruhen. Paulus redet hier von der *Person* des Zeugen als einem irdenen Gefäß, nicht aber von irgendeiner Erkenntnistheorie oder einer logisch-psychologisch orientierten Unterrichtsmethode. Vgl. Würtenberg 268, 26 und 29, der 2. Kor. 4, 7 ähnlich wie Schwindel verwendet.

258. Stallmann 226, 40 f. und 158 f. hat in eingehender Darstellung die Auswirkung des „Zweischrittes“ (von der Historie zur Vergegenwärtigung) beschrieben. Gerade die von K. Barth abgelehnte und bekämpfte Selbstmächtigkeit, Selbstherrlichkeit und Souveränitätsanmaßung des Menschen Gott gegenüber kommt bei der Anwendung der Stufen hervor. F. Schmid 208, 268 ff. stellt die Tendenz zur Historisierung und Idealisierung heraus, und zwar als Folge einer Trennung von Darbietung und Aneignung.

b) Einen wesentlich anderen Ansatz als Schieder hat Martin *Stallmann*, wenn er auch faktisch zu analogen Ergebnissen für die Unterichtspraxis kommt.

1. Stallmann stellt das Verhältnis von „Christentum und Schule“ an Hand einer umfassenden Untersuchung über das Generationenproblem unserer Tage dar²⁵⁹. Er sieht das Schwergewicht des Generationenproblems heute darin, daß die Tradition für die junge Generation keine verbindende und verbindliche Kraft und Gültigkeit mehr besitzt. Als einen wesentlichen Grund für dieses gebrochene Verhältnis unserer Tage zur Tradition nennt Stallmann das historisch-kritische Denken unserer Zeit, unter dessen Einfluß die Verbindlichkeit der Überlieferung verlorengegangen ist. Wir können heute „gar nicht anders, als prüfend, fragend, und auswählend mit dem Überlieferten umgehen“²⁶⁰.

2. Trotz dieser gebrochenen Stellung der Moderne zur Überlieferung darf unsere Generation nicht an der Tradition vorübergehen. Würde sie das tun, dann fände sie nicht in die Verantwortung für die eigene Geschichte und in ihre eigene geschichtliche Existenz hinein. Die entscheidende Frage ist aber: Wie kann die Tradition für uns historisch-kritisch Denkende wieder einen verbindenden und verbindlichen Charakter erhalten? Die Antwort Stallmanns lautet: „Die Tradition bedarf der Auslegung, damit sie uns in die Verantwortung für unsere Geschichte und uns selbst somit in unser geschichtliches Wesen finden läßt“²⁶¹. Die Aufgabe, die Tradition verbindlich auszulegen, fällt in besonderem Maße der Schule zu. In ihr geht es um das Weitergeben alles dessen, was die vorhergehenden Generationen erarbeitet haben. Diese Aufgabe gilt für alle Überlieferungen, auf allen Gebieten, natürlich auch für die christliche Tradition. Denn diese ist unauflösbar mit der abendländischen Geschichte verbunden und verflochten. „Will die Schule wirklich eine Schule sein, durch die die heranwachsende Generation aus der Zugehörigkeit zu unserer Geschichte in ihr Wesen findet, dann hat sie es auch mit der christlichen Tradition zu tun“²⁶². Wie alle andere Tradition hat also die Schule auch die christliche Überlieferung auszulegen. Die Schule kann sogar an der christlichen Tradition in besonderer Weise die Probleme der Überlieferung und ihrer Auslegung gestellt sehen. „Wie alle Tradition, so hat auch die christliche ihre Selbstverständlichkeit verloren, und die Bemühungen, ihr Geltung und Bedeutung zu verschaffen, haben sie bis zur Unkenntlichkeit entstellt und verkehrt.

259. Stallmann 226. Diese Arbeit fußt, wie der Vf. ausdrücklich S. 211 bemerkt, auf den jüngeren Arbeiten Friedrich Gogartens.

260. Stallmann 226, 18 f.

261. Stallmann 226, 44; vgl. S. 168 und S. 186.

262. Stallmann 226, 178.

Gerade ihr gegenüber ist daher mit der Frage nach dem Überlieferungs-zusammenhang zugleich die Aufgabe der Auslegung gestellt²⁶³.

3. Der Ansatz Stallmanns, die Schule als den Ort anzusehen, an dem Tradition, auch christliche Tradition ausgelegt wird, hat für die Gestalt der kirchlichen Unterweisung zur Folge, *daß in ihr der Text der Bibel ausgelegt wird*²⁶⁴. Verbindliche Auslegung biblischer Texte heißt dann aber existentielle Interpretation in der Schultube, in der Hoffnung, daß sich ein existentieller Bezug von selbst einstellen wird. Diese Interpretation biblischer Texte darf keineswegs mit dem gleichgesetzt werden, was Stallmann unter christlicher Verkündigung versteht. Christliche Verkündigung ist auf den Glauben der Hörer bezogen. Verkündigt wird allein in der Predigt²⁶⁵, denn nur durch die Predigt kann der Glaube geweckt werden. Die Predigt aber hat keinen Platz in der Schultube. Dort kann es nur um das „Christentum“ gehen, das christliche Verkündigung voraussetzt und von ihr herkommt, das aber nicht mit der christlichen Verkündigung identisch ist. In der Schule geht es um das Verstehen und Verständlichmachen christlicher Überlieferung. Verständlichmachen dieser Tradition wird aber durch die Auslegung von Bibeltexten erreicht²⁶⁶.

Stallmann erwartet allerdings, daß diese Auslegung die Tradition vergegenwärtige, daß sie — so faßt er die „Vergegenwärtigung“ genauer — aus der Tradition eine Frage herausstelle, die uns „in der Wirklichkeit unserer Geschichte trifft“²⁶⁷. Hier erhebt sich die Frage, ob das nicht schon Verkündigung ist, also mehr, als eine Auslegung, die nur das Verständnis der biblischen Texte erreichen will. Diese Frage scheint sich bei Stallmann so zu lösen, daß er unter christlicher Verkündigung ausschließlich die Predigt des Evangeliums versteht, während die vergegenwärtigende Interpretation faktisch die Hörer in Frage stellt, also den Anspruch des Gesetzes vermittelt²⁶⁸. Daß Stallmann das Schwergewicht der vergegenwärtigenden Interpretation darin sieht, daß aus der Tradition die in ihr liegende „Frage“ auf uns zukommen soll, spricht für diese Sicht der Dinge. Doch müssen wir dieses Problem jetzt noch zurückstellen, um einer anderen Konsequenz aus dem Stallmann'schen Ansatz nachgehen zu können.

4. Die Terminologie Stallmanns läßt erkennen, daß er die von ihm gemeinte Interpretation biblischer Texte in der Schule im Sinne der von

263. Stallmann 226, 111.

264. Stallmann 226, 80.

265. Stallmann 226, 190.

266. Stallmann 226, 96 ff.; vgl. Stock 229, 366.

267. Stallmann 226, 186.

268. Stallmann 226, 191 nennt diesen „Anspruch des Ewigen“ eine „Sache der Interpretation der überlieferten Religion“. Religion scheint hier eine weitere Fassung für den Begriff „Gesetz“ zu sein.

Rudolf Bultmann vertretenen Hermeneutik geschehen lassen will²⁶⁹. Ehe in eine Erörterung der unterrichtsmethodischen Konsequenzen von Stallmanns Ansatz eingetreten werden kann, muß also die Frage beantwortet werden, welche Gestalt die hermeneutischen Regeln Bultmanns haben. Das ist nicht nur im Blick auf Stallmann von Bedeutung. In jüngster Zeit sind verschiedene Ansätze gemacht worden, die Interpretation biblischer Texte im Sinne Bultmanns in den kirchlichen Unterricht einzuführen, auch ohne so weitausholende geistesgeschichtliche Fundierungen vorzulegen, wie Stallmann²⁷⁰. Auch im Blick darauf ist eine Darstellung der hermeneutischen Regeln Bultmanns vonnöten.

(a) Grundgesetz für Bultmann ist die These, daß es für die Bibel keine anderen hermeneutischen Regeln geben könne, als bei der Behandlung jeder beliebigen anderen Literatur²⁷¹. Daß Stallmann dieses Grundgesetz übernimmt, läßt sich deutlich erkennen. In seinen Ausführungen über das Verhältnis von Humanismus und Christentum meint er, daß das Christentum die Gestalt, die er beschreiben will, erst dadurch erhalten habe, daß „das von der humanistischen Verantwortung bewegte Denken sich den Erfahrungen stellte, die durch die christliche Botschaft eröffnet wurden. Das bedeutet nicht, daß etwa der christliche Glaube auf humanistische Bildung angewiesen sei. Wohl aber kann der einzelne Christ, wenn er seiner Verantwortung in unserer Welt gerecht werden will, auf sie nicht verzichten, und die christliche Überlieferung kann nur mit Hilfe der in der Schule des Humanismus ausgebildeten wissenschaftlichen Arbeitsweisen aus ihrem Ursprung heraus lebendig erhalten werden“²⁷². Diese Ausführungen zeigen, daß Stallmann die Bultmann'sche Voraussetzung übernimmt und sie auf die Katechetik überträgt. Damit stellt er sich aber neben die Methodiker, die für die Behandlung biblischer Texte im Unterricht nach den Regeln des Deutsch- und Geschichtsunterrichts eintreten und Anleihen bei der Philologie und ihrer Methode nehmen, weil es ihm in der Schule um die Auslegung christlicher Tradition, konkret also um die Interpretation von *Bibeltexten* geht.

(b) Die einzelnen methodischen Hinweise, die Bultmann für die Interpretation von Texten gibt, gleichen vielfach den Ausführungen, die Karl Barth zu seiner Stufe der „literarisch-historischen Beobachtung“

269. Daß die Terminologie R. Bultmanns und der von ihm herkommenden Interpretationsmethode bei Stallmann vertreten ist, hat Frör 86, 407 ff. bei der Besprechung der Arbeit Stallmanns angemerkt. Besonders klar tritt dieser Sachverhalt in Erscheinung bei Stallmann 225, 216 ff., wo er die katechetischen Konsequenzen der Forschungsarbeit Bultmanns und seiner Schule aufzeigt.

270. Hier sei besonders auf Stock 229, 363 ff. und Stock 230 hingewiesen. Vgl. Leuenberger 147, bes. S. 16.

271. Bultmann 30, 231: „Die Interpretation der biblischen Schriften unterliegt nicht anderen Bedingungen des Verstehens als jede andere Literatur.“

272. Stallmann 226, 156.

macht, nur daß Bultmann die geistesgeschichtliche Provenienz der einzelnen Schritte und Maßnahmen stärker herausstellt. Von Aristoteles über den Humanismus, die Aufklärung und das 19. Jahrhundert bis in unsere Tage herein ist an den Regeln der Hermeneutik gearbeitet worden. Der erste, schon bei Aristoteles zu findende Schritt ist — nach Bultmann — die „formale Analyse eines literarischen Werkes hinsichtlich seines Aufbaus und seine Stils“. Als nächsten Schritt nennt er — weil es sich um einen fremdsprachlichen Text handelt — die „Interpretation nach den Regeln der Grammatik“. Es folgt die „Frage nach dem Sprachgebrauch der jeweiligen Zeit des Textes“ und die Beachtung der geschichtlichen Bedingtheit aller literarischen Dokumente „durch die Umstände von Zeit und Ort“, deren Kenntnis „Voraussetzung jeder sachgemäßen Interpretation“ ist²⁷³. An diesen Ausführung ist unschwer die sachliche Übereinstimmung mit den hermeneutischen Regeln Karl Barths und mit den Stufen „nomina“ und „res“ aus dem Schieder'schen Stufenschema zu erkennen²⁷⁴.

(c) Das hermeneutische Problem, um dessen rechtes Verständnis in der hermeneutischen Diskussion unserer Tage besonders gerungen wird, ist die Frage des Vorverständnisses eines jeden Exegeten, das er in das Ringen um das Verstehen einer „Lebensäußerung“ jeweils schon mitbringt²⁷⁵. „Voraussetzung jeder verstehenden Interpretation ist das vorgängige Lebensverhältnis zu der Sache, die im Text direkt oder indirekt zu Wort kommt und die das Woraufhin der Befragung leitet. Ohne ein solches Lebensverhältnis, in dem Text und Interpret verbunden sind, ist ein Befragen und Verstehen nicht möglich, ein Befragen auch gar nicht motiviert. Damit ist auch gesagt, daß jede Interpretation notwendig von einem gewissen Vorverständnis der in Rede oder in Frage stehenden Sache getragen ist. Aus diesem Sachinteresse erwächst die Art der Fragestellung, das Woraufhin der Befragung, und damit das jeweilige hermeneutische Prinzip“²⁷⁶. Dieses kann in einem historischen, psychologischen oder ästhetischen „Interesse“ bestehen, es kann ein „Interesse an der Geschichte als der Lebenssphäre, in der menschliches Dasein sich bewegt“, sein — letzteres von Bultmann auch „die Frage nach dem menschlichen als dem eigenen Sein“ bezeichnet und als Frage den Texten der Philosophie, der Religion und der Dichtung zugewiesen²⁷⁷. Wichtig ist, daß man vor der Interpretation eines Textes schon weiß, daß man ein Vorverständnis mitbringt, daß also das Po-

273. Bultmann 30, 213, vgl. S. 231; dazu Bultmann 31, 142 ff.

274. Diem 50, 98 ff. stellt diese Übereinstimmung Barths und Bultmanns heraus.

275. Den Begriff der „Lebensäußerungen“ übernimmt Bultmann von Dilthey. Schon dort, vollends aber bei Bultmann werden diese auf literarische Erzeugnisse eingeschränkt. Vgl. Bultmann 30, 211 f.

276. Bultmann 30, 227.

277. Bultmann 30, 228.

stulat voraussetzungsloser Erkenntnis geschichtlicher Phänomene sinnlos ist. Wichtig ist weiter, daß *die Interpretation eines Textes im Blick auf die eigene Existenz* dasjenige Vorverständnis ist, das religiösen, auch biblischen Texten in ihrer eigenen Intention am nächsten kommt. Wichtig ist aber drittens auch noch, daß Bultmann bei der Interpretation neutestamentlicher Texte erwartet, daß der Interpret zur Korrektur seiner Vorstellungen bereit ist. „Die an das Neue Testament gerichtete Frage muß im Hören auf das Wort des Neuen Testaments zur Korrektur der mitgebrachten Vorstellung bereit sein, kann aber solche Korrektur nur erhalten, wenn die Grundintention der Frage, die in dem Begriff der „Seligkeit“ (oder „Rettung“) gefaßt ist, mit der Intention der im Neuen Testament gegebenen Antwort zusammentrifft²⁷⁸.

5. Ohne durch eine zu rasche „Anwendung“ dieser Ausführungen auf die Katechetik vereinfachen zu wollen, soll versucht werden, die Konsequenzen dieser hermeneutischen Grundregeln für die Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen.

(a) Für Bultmann steht am Anfang eines verstehenden Interpretierens das „Lebensverhältnis zur Sache“, aus dem das konkrete Interesse des Interpreten entspringt. Dieses Interesse drückt sich wieder in einer bestimmten Frage aus, mit der er an den Text herangeht. Für die biblischen Texte ist nach Bultmanns Meinung die Frage am angemessensten, die den Text im Blick auf seine Aussagen für die eigene Existenz betrachtet. Die Fragehaltung am Anfang eines Erkenntnisprozesses, das Interesse, die Aufmerksamkeit des Betrachters, die sich im konkreten Lebensbezug entzündet — das sind aber alles charakteristische Merkmale für den oben gezeichneten Typ 4 der Unterrichtsmethode in der Katechetik. Ob die Frage am Anfang der Stunde aus einer lebendigen Situation entspringt oder ob sie methodisch erzeugt werden muß, ob systematisch auf die Lebens- und Altersstufenprobleme der Kinder eingegangen wird oder ob das Gesetz als Zuchtmeister in irgend einer Form vorausgesetzt wird, ob Spuren des „Lutherschreis“ nach einem gnädigen Gott erwartet werden oder ob man die Kinder zur Äußerung ihrer kritischen Fragen zu bewegen versucht — immer steht am Anfang des Verstehens und Verständlichmachens eine Fragestellung, die Bultmann als „die Frage nach dem menschlichen als dem eigenen Sein“ bezeichnet und die er als das Vorverständnis bestimmt, das den biblischen Texten in ihrer ureigensten Intention am nächsten kommt. Wer also die von Bultmann vertretenen Regeln der Hermeneutik seinem metho-

278. Bultmann 30, 232; Diem 50, 101 wendet den Grundsatz K. Barths von der Unterordnung des Interpreten unter den Text der Offenbarung als Schrift dahingehend an, daß er den Begriff der Lebensäußerungen (Dilthey) auf den Begriff der Mitteilung einschränken will. Damit kommt er aber gerade dem Vorverständnis sehr nahe, das Bultmann in der angegebenen Weise als Voraussetzung für das Verstehen biblischer Texte postuliert.

dischen Gestalten der kirchlichen Unterweisung zugrunde legen will, der begibt sich damit auf den Boden der „vorderlastigen Formalstufen“, bei denen die Stufe der „Vorbereitung“, also der Anfang der Stunde besonders betont und ausgestaltet wird^{278a}.

(b) Nach Bultmanns Intention folgt, wenn das „Sachinteresse“ das „Woraufhin der Befragung“ bewirkt hat, die Arbeit am Text nach den Regeln, die seit Aristoteles im Abendland für die Interpretation von Texten gebräuchlich sind. Der Text wird vorgenommen und Wort für Wort, Satz für Satz analysiert. Die literarisch-kritische Arbeit hat hier ihren Platz — oder, wie Karl Barth sagt, die „literarisch-historische Beobachtung“. Es erfolgt also in dieser Phase des Verstehenwollens eines Textes ein ständiges Hin und Her zwischen der Feststellung, was da steht, und der Reflexion darüber, was das zu bedeuten habe. Das heißt aber, daß der zweite Abschnitt verstehenden Lesens von Texten aus einer ganzen Kette kleiner und kleinster „Zweischritte“ besteht. Geleitet vom vorgegebenen Interesse wird also hier objektiviert, historisiert und in Distanz ein Urteil zu gewinnen versucht. Auf den Schulunterricht übertragen wird daraus eine methodische Anleitung zum kritischen Lesen und Betrachten von Texten, die zu verstehen und zu bewältigen sich der menschliche Geist erprobt. Wir stehen also in einem ständigen Pendeln zwischen der Darbietung des Textes und der Erhellung des Sinnes dieses Textes, d. h. *wir pendeln zwischen der ersten und der zweiten Hauptstufe der Formalstufen immer hin und her*.

(c) Mit dieser literarisch-historischen Arbeit werden nun verschiedene Erwartungen verknüpft. Bultmann erwartet, daß der Text unter dem entsprechenden Woraufhin der Befragung selbst zu reden und zu antworten beginnt, sei es als schlichte Existenzerhellung für den einfachen Bibelleser, sei es als Beitrag zum existentialen Wissen bei einer wissenschaftlichen Interpretation eines Bibeltextes. Bultmann weiß aber nicht nur von einer Antwort des interpretierten Textes, sondern auch von einem Anspruch des Textes zu reden: „Es gilt, in der Befragung des Textes sich selbst durch den Text befragen zu lassen, seinen Anspruch zu hören“^{278b}.

Ganz im Sinne Bultmanns erwartet Stallmann, daß diese Auslegung der Tradition, das Verständlichmachen biblischer Texte im Unterricht so in die Gegenwart hereinreiche, daß die Frage des Textes „uns in der

278 a. Vgl. Warns 250 als ein praktisches Beispiel „neuer Formalstufen“ im Sinne Bultmanns. Daß es sich gegenüber den Stufen Herbarts, Zillers und Reins um etwas Neues handeln soll, kann nur als Irrtum bezeichnet werden. Nur die Nomenklatur hat sich geändert. Die sog. neuen Stufen lauten: 1. Die Formulierung des vorgänglichen Existenzbezugs zum Text. — 2. Die Übersetzung. — 3. Der systematische Ort des Textes. — 4. Die Formulierung des Skopus. — 5. Vom Vorverständnis zum neuen Verständnis.

278 b. Bultmann 30, 228.

Wirklichkeit unserer Geschichte trifft“²⁷⁹. Was Stallmann damit meint, wird an anderer Stelle noch deutlicher. Nachdem er den Unterschied von christlichem „Glauben“ und „Religion“ beschrieben hat, führt er aus: „Religion wird überliefert, denn das religiöse Fragen bewegt sich in der von den Alten überlieferten Sprache. Darum ist unsere Religion durch die christliche Tradition geprägt, und wo diese ausgelegt wird, vernehmen wir die fordernde Frage des Ewigen. Nicht als ob uns dabei erst das Ewige erschlossen werden müßte, aber sein Anspruch wird uns erst verständlich in der Interpretation der überlieferten Religion. Solcher Unterricht bringt weder das Ewige zum Sprechen, noch lehrt er uns dessen Sprache; aber wenn wir hören und verstehen lernen, wie sich die Früheren vom Ewigen gerufen und gesegnet wußten, fangen wir an, auf seine Sprache zu horden und auf seine Spuren zu achten“²⁸⁰. „Religiöse Tradition“ ist hier offensichtlich die Chiffre für „Gesetz“, und Auslegung dieser religiösen Tradition bedeutet, daß die Hörer unter das Gesetz und seinen Anspruch gestellt werden. Konsequenterweise lehnt es Stallmann ab, dem kirchlichen Unterricht den Auftrag der Verkündigung zuzuteilen. Er möchte bewußt an der Bezeichnung „Religionsunterricht“ festhalten²⁸¹.

Eine wesentlich größere Erwartung, als das Lautwerden der „fordernden Frage des Ewigen“, wird von anderen mit dem Grundsatz verknüpft, zuerst einmal historisch und grammatisch sauber am Text zu arbeiten und auf diese Weise zu klaren Anschauungen und Vorstellungen zu kommen²⁸². „Lehrer und Schüler gehen in sachlicher Erklärung mit diesen Exempeln scheinbar distanziert um. Wir brauchen nicht immer gleich unmittelbar von uns selbst zu sprechen.“ Man hofft, daß bei der historisch-kritischen Arbeit irgendwann der Moment komme, wo der Schüler „von selbst die Bezugnahme der aussagenden Erzählung auf die eigene Existenz heraushört“²⁸³. Hans Stock versteht unter der Bezugnahme auf die Existenz der Hörer nicht nur „religiöse“ Interpretation. Er möchte mehr: „Die Verkündigung Jesu und die Christusbotschaft der Urkirche müssen als Wort an die Heillosen interpretiert werden; als ein Wort, das den heutigen Menschen in seiner geschichtlichen Situation entscheidend angeht und nicht über ihn religiös hinwegredet“²⁸⁴. Stock erwartet also, daß der Verkündigungscharakter des biblischen Textes bei seiner historisch-kritischen Analyse in Er-

279. Stallmann, 226, 186.

280. Stallmann 226, 191.

281. Stallmann 226, 190 ff.

282. Corbach 41, 36 ff. Vgl. dazu A. Ebeling 57, 30; Marquardt 153, 15 ff. und Stock 230, 42 ff.

283. Stock 230, 46. Vgl. Giese 97, 40, wo es wie eine Resignation im Blick auf die tatsächlichen Möglichkeiten des kirchlichen Unterrichts klingt. Vgl. auch Pfennigsdorf 186, 45 und 168.

284. Stock 230, 58; dazu Stock 229, 363 ff.

scheinung tritt und Schüler wie Lehrer als Interpreten anredet. Anders ausgedrückt: Ob man von der „Frage des Ewigen“ oder von einer „Verkündigung“ spricht — man erwartet jedenfalls, daß sich unter der historisch-kritischen Arbeit eine „Anwendung“ einstellt. Bei Stock tritt dann auch deutlich hervor, daß die Verwendung der hermeneutischen Stufen im kirchlichen Unterricht gegenüber der Arbeit nach Formalstufen nichts Neues und wesentlich Unterschiedliches bringt. Stocks Unterrichtsvorschläge sind dort, wo sie konkret werden, klar nach dem Dreischritt aufgebaut.

c) Hier seien einige Fragen aufgeworfen, die im Blick auf die Anwendung der hermeneutischen Stufen im kirchlichen Unterricht gestellt werden müssen.

1. Es ist die Meinung aller, die die historisch-kritische Arbeit in den Unterricht der höheren Schulen hereinnehmen wollen, daß unter dieser text- und literarkritischen Arbeit der Verkündigungscharakter der biblischen Texte in Erscheinung treten und zur Botschaft an die Interpreten werde. Helmut Angermeyer macht demgegenüber mit Recht geltend, daß es wohl sehr schwierig sei, zuerst mit den Schülern Distanz zu den biblischen Texten zu halten und einzuüben, und dann zu erwarten, daß auf irgendeine Weise die Bibel von sich aus diese Distanz überwinde und den interpretierenden Schülern auf den Leib rücke. „Wir dürfen nicht den Schüler zuerst in seinem Vertrauen zur Glaubwürdigkeit der Bibel radikal erschüttern und dann doch zum Glauben aufrufen“²⁸⁵. Von daher ist an die Vertreter hermeneutischer Arbeit im kirchlichen Unterricht die Frage zu richten, ob nicht die objektivierende, historisierende und distanzierende Arbeit an Hand der hermeneutischen Stufen bei den Kindern eine Haltung erzeugt, aus der heraus nicht mehr in die Haltung des Hörers einer Verkündigung gefunden werden kann.

2. Das zweite Problem hängt mit der praktischen Bedeutung der Voraussetzungen zusammen, die vor der Aufstellung und Anwendung hermeneutischer Stufen gemacht werden.

Karl Barth verwendet, wie bereits festgestellt wurde, den größten Teil seiner Darstellung der hermeneutischen Stufen darauf, die Notwendigkeit des frei vollzogenen Aktes der „Unterordnung aller menschlichen Vorstellungen, Gedanken und Überzeugungen unter das in der Schrift vorliegende Offenbarungszeugnis“ geltend zu machen²⁸⁶. In die

285. So Angermeyer 4, 90. Doch schreibt er selber (S. 226), daß der Unterricht gegenüber den Möglichkeiten der Schulwoche „primär lehrhaft-theoretisch“ verlaufe und der Lehrer um seiner Person willen zur Sachlichkeit genötigt sei. In der Praxis der Formalstufen treffen sich Stock und Angermeyer wieder (vgl. Typ 1). Vgl. dazu Leuenberger 147, 16 und Rang 191/II, 91 bei der Behandlung der Wundergeschichten.

286. Barth 11, 802 f. Es ist für den Vf. eine offene Frage, ob Bultmanns Hinweis auf das biblischen Texten angemessene existentielle Vorverständnis nicht dasselbe bedeuten kann.

Praxis übertragen bedeutet die Geltendmachung dieses Grundsatzes, daß man für den kirchlichen Unterricht voraussetzt, daß die Kinder alle aus einem christlichen Elternhaus kommen, in dem die Unterordnung unter das Offenbarungszeugnis täglich geübt und von den Kindern mit den Eltern zusammen erlebt wird. Das würde aber bedeuten, daß kirchlicher Unterricht nach hermeneutischen Stufen — und das heißt zugleich: nach Formalstufen — nur eine innergemeindliche Angelegenheit, nie aber eine missionierende Aktion der Kirchen sein kann, weil in letzterem Falle — um mit Angermeyer zu reden — das „Vertrauen zur Glaubwürdigkeit der Bibel“ nicht vorauszusetzen wäre.

Von Barth und Diem ausgehend, können deshalb die Autoren, die die hermeneutischen Stufen dem kirchlichen Unterricht zugrunde legen wollen, gefragt werden: Sind sich alle darüber im klaren, daß die Verwendung hermeneutischer Stufen nur innerhalb der Gemeinde stattfinden kann, und zwar für Lehrer und Schüler gleicherweise?

3. Noch ein anderes Problem scheint mit der Einführung der allgemeinen hermeneutischen Stufen als Grundlage für die kirchliche Unterrichtspraxis verbunden zu sein: Es handelt sich um die theoretische wie praktische Resignation hinsichtlich des Verkündigungsauftrages der Kirche im Raum der öffentlichen Schulen. Daß Stallmann auf Grund seines geisteswissenschaftlichen Unterbaues zur Ablehnung des Verkündigungsauftrages der kirchlichen Unterweisung kommt, nimmt nicht wunder. Es kann aber die Frage gestellt werden, ob es überhaupt dieses weitausholenden geisteswissenschaftlichen und theologischen Unterbaues bedarf, um zu dem gleichen Ergebnis zu kommen. Genügt nicht allein schon die Tatsache, daß der kirchliche Unterricht nach Formalstufen erteilt wird, um zu dem Urteil zu kommen, daß die „evangelische Unterweisung“ besser den Namen „Religionsunterricht“ trüge? Und wird nicht schon im Religionsunterricht aus der Bibel als dem Buch der Gemeinde ein Stück abendländischer Tradition?

Diese Vermutung findet in gewisser Weise eine Bestätigung durch einige Praktiker, die unter der Erfahrung leiden, daß der kirchliche Unterricht primär lehrhaften, theoretischen, Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelnden Charakter hat, ohne daß sie sich im Klaren darüber sind, worauf diese Schranken des kirchlichen Unterrichts beruhen. Auf Grund ihrer praktischen Erfahrung suchen sie nach einem Ausweg, um dem Verkündigungsauftrag gerecht zu werden. Ein beliebter Ausweg besteht darin, daß man im Unterricht Kenntnisse und Verständnis zu vermitteln sucht, die Verkündigung oder „Anwendung“ hingegen irgendeiner anderen kirchlichen Aktion außerhalb des Unterrichts zuschieben möchte, so z.B. der Schulandacht, dem Kindergottesdienst oder der Predigt²⁸⁷. Ein anderer Ausweg ist der, daß man — alters-

287. So Leuenberger 147, 16. Peters 185, 81; Stock 230, 29 f.

stufenpsychologische Erkenntnisse berücksichtigend — die Kinder die „res, den Sachgehalt der biblischen Verkündigung erobern“ lassen will, während man erst den Jugendlichen das eigentliche Evangelium verkündigen möchte²⁸⁸. Viele nennen dann auch schon nicht mehr einen genauen Zeitpunkt oder ein bestimmtes Ereignis, zu dem die Verkündigung erfolgen kann, sondern hoffen auf irgendein Geschehen im späteren Lebenslauf der Kinder, das die „ausstattungsweise“ mitgegebenen Wissensstoffe der kirchlichen Unterweisung zu einem Schatz für das Leben erwecken soll²⁸⁹. Aus diesen Vorschlägen wird zunächst eines deutlich: Man spürt, daß der kirchliche Unterricht in der Regel nur Wissen vermittelt und Kenntnisse einübt. Deshalb muß nach einem anderen Ort für die Verkündigung gesucht werden²⁹⁰.

Ob theoretisch begründet oder aus der Resignation gegenüber dem Verkündigungsauftrag der Kirche in der Schule praktisch herkommend — die Aufteilung des Redens von Gott in 1. ein Vorbereiten des Verständnisses im Unterricht und 2. in die Verkündigung der Predigt andererseits ist die Aufgabenverteilung, die Karl Barth zwischen kirchlicher Unterweisung und Predigt vorgenommen hat: „Jugendunterricht als solcher hat zu belehren, nicht zu bekehren, nicht ‚in die Entscheidung zu stellen‘ und insofern nicht zu verkündigen“²⁹¹. Ganz in diesem Sinne schreibt auch Stallmann: „Biblischer Unterricht kann nicht die Predigt ersetzen oder ergänzen wollen, wohl aber bleibt er insofern auf sie angewiesen, als er nur unter der Voraussetzung, daß sie geschieht, auf sie hin oder von ihr her sinnvoll ist“²⁹². Hieran läßt sich die dritte Frage anknüpfen, die sich aus dem Zusammenhang mit der Übertragung der hermeneutischen Stufen auf den kirchlichen Unterricht ergibt: Ist diese Verteilung der Aufgaben sachlich gerechtfertigt und in der derzeitigen Situation sinnvoll und möglich?

d) Wir können als Ergebnis hier jedenfalls festhalten, daß auch die Übertragung hermeneutischer Stufen auf den kirchlichen Unterricht eine Arbeit nach dem Schema der Formalstufen bedeutet. Die Analyse

288. Bereits Böhne 18, 278 f. teilt so ein, daß das Kind die Tatsachen der geschichtlichen Offenbarung kennen lernen muß, der Jugendliche dann Einblick in die Zusammenhänge und Tatsachen des ganzen Evangeliums gewinnen soll, damit darauf fußend die göttliche Wirklichkeit mit ihrem Anspruch und ihrer Verheißung in das gegenwärtige Leben hineingestellt werden kann. Vgl. neuerdings Angermeyer 4, 180 und 186.

289. So Burkert 33, 106; Niebergall 170, 43 ff. G. Fankhauser 67, 16; G. Schmidt 210, 56 spricht von „eisegeköhlt für die Zukunft“. — Ablehnende Stimmen: Doerne 55, 74 und Corbach 41, 32.

290. Inwieweit diese Tatsache damit erklärt werden kann, daß der Unterricht nach Formalstufen erteilt wird, dazu vgl. unten S. 96 ff.

291. Barth 10, 51 f.

292. Stallmann 225, 228 unter Anführung von K. Barth und M. Rang in der Anmerkung. Ebenso Matthias 158, 547 ff.

dieses Unterrichtstyps hat uns aber vor neue Fragen gestellt: Ist ein Unterricht nach hermeneutischen Stufen – und das heißt: nach Formalstufen – an einem anderen Ort möglich, als innerhalb der Gemeinde? Stellt dieser Unterricht als theoretischer Lehrgang noch irgendeine Form der Verkündigung dar? Diese Fragen lassen sich nur in einem weiteren Zusammenhänge erörtern und beantworten (vgl. den 2. Teil).

6. Typ: Interpretierender Unterricht im Sinne Eduard Steinwands

a) Wir haben den Begriff der Interpretation bisher in dem Sinne verwendet, den er durch Rudolf Bultmann in der theologischen Diskussion unserer Tage gewonnen hat. Bei Eduard *Steinwand* begegnet uns derselbe Begriff in anderer Bedeutung. Steinwand hat seine Unterrichtsmethode während des zweiten Weltkrieges für die „kirchliche Unterweisung in Kinderstunden und im Kindergottesdienst“ entwickelt. Die so erhaltene, vielfach erprobte Unterrichtspraxis nennt er „Interpretation“ und schlägt sie auch für den Konfirmandenunterricht vor²⁹³. Den Begriff der Interpretation erläutert er als „darbietende Auslegung . . . , bei der der Lehrende nur Dolmetscher des biblischen Anliegens . . . sein will“²⁹⁴. Dieses Dolmetschen trägt immer Zeugnischarakter und ist „immer nur ein Bekenntnis zu einer Wirklichkeit, die sich nicht in den Rahmen unserer Erkenntnisse und Erfahrungen zwängen läßt . . .“²⁹⁵. Vertiefung, rationale und erfahrungsgemäße Begründung sind im Laufe dieses Unterrichts nicht nötig. Denn zu einer guten Interpretation gehört es, daß „das Anliegen des Textes deutlich hervortritt und daß dieses Anliegen in die konkrete Situation des Hörenden hineingesagt wird“, damit so der Zuspruch und Anspruch Gottes zum Ausdruck kommt²⁹⁶. Bericht und Zeugnis, Historie und existentieller Bezug, „explicatio“ und „applicatio“ sind bei der interpretierenden Darlegung im Sinne Steinwands unauflöslich miteinander verbunden²⁹⁷. Damit wird versucht, das in der Praxis ernst zu nehmen, was die neutestamentliche Forschung als den Charakter der Evangelienberichte erhoben hat. „Die biblischen Texte sind weder unverbindliches Tatsachenmaterial noch ein gedankliches Lehrsystem, und ebensowenig geschichtliche Einkleidung allgemeiner Ideen. Sie sind pneumatisches

293. Steinwand-Corbach 228, bes. B², S. 6 und 8. Vgl. Steinwand 227, 6 f.

294. Steinwand 227, 6.

295. Steinwand 227, 7.

296. Steinwand-Corbach 228/B, 6; C, 7.

297. So auch Angermeyer 4, 114; Wolf 265, 44 und 100; Witt 262, 35 und 62 und 74 bevorzugt mehr das interpretierende Lesen. Frör 83, 1149 f.; Bohne 20, 26 hat ähnliche Gedanken. F. Schmid 208, 268 ff. schwebt diese Lösung auch vor.

Zeugnis (Kerygma), in dem der dreieinige Gott die Zwiesprache mit dem Hörer aufnimmt . . . Das biblische Wort kann immer nur in der untrennbaren Einheit von Bericht und Zeugnis, von Bildrede und Zeugnis gehört werden“²⁹⁸. Für die Predigt wird dieser neutestamentliche Befund bereits so fruchtbar gemacht, daß man die Forderung erhebt, man solle nicht *über* einen Text predigen — sonst müßte man ja zuerst erklären und dann anreden —, sondern man solle einen Text predigen²⁹⁹. Sucht man im Neuen Testament nach einem Vorgang, der der interpretierenden Darlegung in diesem Sinne entspricht, so erweist sich vor allen Dingen das, was das Neue Testament mit „Lehre“ bezeichnet, als stark verwandt. Denn dabei handelt es sich nicht nur um die wissensmäßige Weitergabe von Heilstatsachen. „ . . . wohl geht es auch um sie, aber nicht im Sinne ihrer Mitteilung, sondern im Sinne ihrer Darbietung in einer Weise, daß nur die Möglichkeit bleibt, sie anzunehmen oder in Widerspruch mit der Schrift zu geraten“³⁰⁰.

Die bisherigen Ausführungen erwecken den Eindruck, daß sich neutestamentliche „Didaskalia“ und interpretierende Darlegung im Sinne Steinwands am besten mit dem in Einklang bringen lassen, was man heute unter *Predigt* versteht. Zumindest haben die bisherigen Ausführungen das „Ideal“ der Predigt gezeichnet. Aus diesem Grunde wird eine Feststellung bedeutsam, die in der ersten Auflage des Steinwand-Corbach'schen Unterrichtswerkes zu finden ist: Daß nämlich diese als Arbeitshilfen vorgelegten, vielfach erprobten, interpretierenden Darlegungen biblischer Geschichten ihren eigentlichen Sitz im Leben im Kindergottesdienst und in der Kinderstunde hatten³⁰¹. Für die Verhältnisse gegen Ende des zweiten Weltkriegs bedeutete das, daß die Kinder nur auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern in kirchlichem Rahmen und unter nicht gerade einfachen Bedingungen unterrichtet wurden. Ob sich diese „neutestamentliche Didaskalia“ in dem nach Beendigung des Krieges wieder möglichen kirchlichen Unterricht an den

298. Frör 83, 1149. Er nimmt damit die Ergebnisse der neutestamentlichen Forschung auf und verwertet sie für die kirchliche Unterweisung. Vgl. Frör 81, 46 f.; Stock 229, 375 und Stallmann 225, 242 ff.

299. So Marxsen 157, 31 ff., bes. 55 f.

300. Rengstorff 236/4, 138 ff., bes. 148 f. (zit.). Eine Durchsicht aller Begriffe, die im Neuen Testament zur Umschreibung des Verkündigungsvorgangs verwendet werden, hat ein ähnliches Ergebnis: „explicatio“ und „applicatio“ werden nicht getrennt. Vgl. die Liste der verschiedenen Begriffe bei Friedrich 236/6, 702 und die entsprechenden Artikel. Vgl. auch Diem 51, 145 ff.

301. Steinwand-Corbach 228/B², 8. Mancher Pfarrer, der die Steinwand-Corbach'schen Arbeitshilfen in der Praxis zu verwerten sucht, macht die Erfahrung, daß er sie für den Unterricht kaum, wohl aber als große Hilfe zur Predigtvorbereitung heranziehen kann. Der von Graffmann 101, 527 ff. vorgeschlagene „Zeugnisweg“ K. Barths, der in etwa der Steinwand'schen Interpretationsmethode entspricht, wurde von K. Barth für die Predigt eingeübt.

öffentlichen Schulen — also im Fach- und Pflichtunterricht — bewähren würde, mußte sich erst zeigen.

b) Das Ergebnis dieser Bewährungsprobe läßt sich an den Einführungen zur späteren Auflage des Planes A der Arbeitshilfen ablesen. Hier wird bemerkt: „Die dritte, neubearbeitete Auflage zeigt nun wesentliche Veränderungen. Allerdings beziehen sich diese nicht auf die theologische Grundlage und nicht auf das Prinzip, das den Darstellungen zugrunde liegt“ — nämlich die heilsgeschichtliche Linie und die interpretierende Darlegung. „Neu ist gegenüber der 1. und 2. Auflage: 1. Bei einer Anzahl der Bearbeitungen sind methodische Hinweise eingefügt worden. 2. Die Unterrichtsentwürfe erhielten eine straffere Gliederung, die der besseren Übersicht wegen besonders hervorgehoben wurde . . .“³⁰². Diese Gliederung der Unterrichtsentwürfe besteht aber nun in „Hinführung — Erzählung — Wiederholung des Schwerpunktes“, letzteres natürlich in Gesprächsform. Man könnte — die Ähnlichkeit dieser Gliederung zu Typ 4, den „vorderlastigen Formalstufen“ abweisend — zunächst sagen, daß ein Gespräch um den Schwerpunkt immer irgendwie die Folge einer echten Verkündigung ist: Die Hörer der Pfingstpredigt des Petrus in Jerusalem haben im Anschluß an die Predigt auch gefragt und eine Antwort erhalten. In der Neuauflage der Steinwand-Corbach'schen Arbeitshilfen trägt das Gespräch allerdings einen anderen Charakter: „Im Unterrichtsgespräch ist Gelegenheit gegeben, über die Aktualität des gehörten Wortes nachzudenken“³⁰³. Dieses Nachdenken über die persönliche Anrede Gottes in der erzählten Geschichte muß deshalb erfolgen, weil „eine biblische Geschichte, die nur Historie bleibt“, der Unverbindlichkeit anheimfällt. Für die Oberstufe gibt es sogar ein „Gespräch zur Erarbeitung des Skopus“³⁰⁴. An diesen beiden Bemerkungen dürfte deutlich werden, daß der ursprüngliche Ansatz der interpretierenden Darlegung nicht mehr durchgehalten wird. Die Einheit von Bericht und Zeugnis ist aufgegeben. Der Erzählung haftet der Charakter der Historie an, während das Gespräch dann das vergegenwärtigende Zeugnis oder den Skopus zum Inhalt hat. Darbietung und Deutung fallen auseinander, „explicatio“ und „applicatio“ sind auf zwei verschiedene Schritte verteilt. Das aber „hat zwangsläufig als Ergebnis eine abstrakte Idee, die zu einem moralischen Imperativ führt“, wie Angermeyer es für die Trennung der Darbietung von der Anwendung folgert³⁰⁵. Gerade das soll aber in den „Arbeitshilfen“ strikte vermieden werden³⁰⁶. Der historisierende Cha-

302. Steinwand-Corbach 228/A³, 5.

303. Steinwand-Corbach 228/A³, 9. Schreiner 218, 191. Je nach Situation und Stoff übernimmt Schreiner die verschiedenen Stufenschemata für seinen Unterricht.

304. Steinwand-Corbach 228/A³, 10.

305. Angermeyer 4, 114.

306. Steinwand-Corbach 228/A³, 9.

rakter der Formalstufen — im Zweischritt begründet — ist deutlich zu erkennen, ebenso die Tendenz, aus der Arbeit am Skopus den „Begriff“ herauszuschälen.

Daß sich trotz aller Einsichten in die Gefahr der Historisierung und Intellektualisierung des kirchlichen Unterrichts immer wieder eine Zertrennung von „explicatio“ und „applicatio“ einstellen kann, beweist auch das Beispiel Gerhard Schmidts. Er ist durchaus nicht damit einverstanden, daß sich viele Katecheten — offensichtlich unter dem Druck der praktischen Erfahrung — im kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen darauf beschränken, nur die Geschichten zu erzählen und ihre Kenntnis zu vermitteln. Schmidt ermuntert diese Praktiker, neben der anschaulichen Darstellung der biblischen Geschichte den zweiten Höhepunkt jeder Unterrichtsstunde nicht zu vernachlässigen, nämlich die Verkündigung. Er begründet diese Forderung damit, daß der Schritt der Verkündigung unsere Unterweisung davor bewahre, „im Historischen stecken zu bleiben“³⁰⁷. Damit hat er aber Bericht und Zeugnis eindeutig aneinander gerissen, bei ihm offensichtlich bedingt durch das seinem Unterricht überall zugrundegelegte Formalstufenschema³⁰⁸.

Als Zwischenergebnis läßt sich hier festhalten, daß da, wo aus irgendeinem Grunde zwischen Historie und Vergegenwärtigung getrennt wird, die Formalstufen den Boden bereitet finden und sofort den Unterricht beherrschen. Das ist bei Gerhard Schmidt der Fall und läßt sich überall dort beobachten, wo ein Interesse an dem „objektiven Heilstatsachen“ an den Tag gelegt wird. Andererseits gibt es auch die Möglichkeit, daß die Formalstufen auf irgendeine Weise in den Unterricht eindringen, ohne daß ein theologisches Interesse an einer Aufteilung in „explicatio“ und „applicatio“ vorgegeben ist, sondern wo ganz im Gegenteil diese Aufteilung streng vermieden werden soll, wie im Steinwand-Corbach'schen Unterrichtswerk. Wo sie allerdings in ein solches Werk Eingang gefunden haben, zwingen sie dem anderen theologischen Ansatz ihr eigenes Gepräge auf, indem sie eine Trennung von Bericht und Zeugnis herbeiführen, ob man will oder nicht. Auf welche Weise die Formalstufen in ihrer „vorderlastigen“ Gestalt Eingang in das Steinwand-Corbach'sche Unterrichtswerk gefunden haben, ist noch klarzustellen.

c) Es lassen sich zwei verschiedene Gründe anführen, weswegen der den Formalstufen so heterogene Ansatz Steinwands wieder bei ihnen endet.

1. Das kann an der Bearbeitung der Arbeitshilfen in ihrer 3. Auflage durch Lieselotte Corbach liegen. In ihrer Studie über „Die Bergpredigt in der Schule“ betont L. Corbach nämlich die typischen Kennzeichen

307. G. Schmidt 210, 23 und 64 ff.

308. Vgl. oben Typ 1 und 2.

der Formalstufen wesentlich stärker, als in den kurzen neubearbeiteten Einführungen in die „Arbeitshilfen“: Historische Arbeit am Text³⁰⁹, dazu Beispielgeschichten und biblische Geschichten zur Veranschaulichung der begrifflichen Botschaft der Bergpredigt³¹⁰.

2. Die andere Erklärungsmöglichkeit liegt aber wesentlich näher: Die Bearbeitung der bereits erprobten „Arbeitshilfen“ wurde in dem Augenblick nötig, als man der Situation in den öffentlichen Schulen gerecht werden mußte. Was als neutestamentliche Didaskalia im freiwilligen Rahmen der Kinderstunde und des Kindergottesdienstes geübt und erprobt worden war, das mußte jetzt auf Grund der Erfordernisse eines Fach- und Pflichtunterrichts eine einschneidende Änderung erfahren, und zwar in Gestalt einer methodischen Straffung. Diese blieb aber nicht nur eine formale Angelegenheit, als was sie in der dritten Auflage bezeichnet wird. Sie wirkte sich sofort auf den Inhalt und das Wesen des interpretierenden Unterrichts im Sinne Steinwands aus. Was vorher ineinander verflochten war — Bericht und Zeugnis —, das wird jetzt mehr und mehr methodisch entflochten. Das Ergebnis ist die Erzählung einer biblischen Geschichte, die erst durch das Gespräch aus ihrem historischen Abstand in die Gegenwart hereingeholt werden muß, und die man dort, wo die Schulkinder dazu in der Lage sind, auch in einem Skopus zusammenfassen kann. Wieder haben wir ein Beispiel dafür, daß die formale Verwendung einer Methode auf den Inhalt des Unterrichts einwirkt und diesem Inhalt ihr eigenes Wesen aufprägt³¹¹. Der Einbruch dieser Methode ist aber letztlich dem Ortswechsel von der Kinderstunde zum Fach- und Pflichtunterricht der öffentlichen Schule zuzuschreiben. Auch der neutestamentliche Ansatz im methodischen Bemühen wird unter der Einwirkung dieses Ortswechsels zur Verwendung der Formalstufen genötigt³¹², verliert jedoch dabei gerade seinen Charakter als Didaskalia im neutestamentlichen Sinn.

309. Corbach 41, 36 f.

310. Corbach 41, 39 f. und 42 f.; vgl. zu Typ 2 und 5.

311. Vgl. Pfennigsdorf oben S. 53 ff.

312. Wer sonst noch Steinwands interpretierenden Unterricht zu übernehmen versucht, baut diese „Interpretation“ in die Formalstufen ein oder hat zumindestens in seinen Unterrichtsvorschlägen Formalstufen. Vgl. Angermeyer, Bohne, Frör, Graffmann. S. Wolf gibt für eine Methode, die er bevorzugen würde, nur Richtlinien.

III. AUSWERTUNG DER BISHERIGEN ANALYSE

1. In der bisherigen Analyse hat sich eine Reihe von Aufschlüssen über die *Formalstufen*, ihre Struktur, ihren Charakter, ihre Wandelbarkeit, Anpassungsfähigkeit und Herkunft ergeben.

a) Innerster Kern der Formalstufen, der nicht mehr weiter reduziert werden kann, ist der *Zweischritt* von der Anschauung zum Begriff. Seine Herkunft ist klar erkennbar: Er beruht auf der Analyse des Erkenntnisvorgangs, bei dem das Erfassen der dinglichen Weltwirklichkeit mit den Sinnen den Anfang und das rationale Durchdringen, Verarbeiten und Begreifen die Fortsetzung und Vollendung der Erkenntnis bilden. Besonders hervorstechende Merkmale des Zweischrittes sind folgende:

1) Zwischen der Stufe der Sinneswahrnehmung und der Stufe der verstandesmäßigen Durchdringung liegt ein tiefer Einschnitt¹. Er ist bedingt durch die verschiedenen Verhaltensweisen des Erkennenden. Zuerst überwiegt die Rezeptivität, dann die Aktivität. In der Katechetik tritt dieser Einschnitt in der Regel zwischen der „Darbietung“ und dem folgenden klärenden und ordnenden Gespräch, zwischen der „Begegnung“ mit dem Stoff und der „Anwendung“, zwischen der „*explicatio*“ und der „*applicatio*“ auf².

2) Dieser Einschnitt wirkt sich auf den Erkennenden so aus, daß er in *Distanz* zum Gegenstand seines Erkennens gesetzt wird, die zu einem rechten Urteil nötig ist. Dieser Abstand kann auch ein historischer sein.

3) Das, worüber nachgedacht wird, ist ein Gegenstand, ein Objekt, das das Subjekt zu verstehen sucht. Auch lebendige Wesen werden auf diese Weise zum Objekt, zur Sache gemacht. *Der Zweischritt ist also der Weg des sächlich-gegenständlichen Denkens. Wo er angewandt wird, wirkt er sich distanzierend, objektivierend, historisierend und damit neutralisierend aus. Das Ergebnis ist ein kritisch gewonnenes Urteil, ein Begriff, die Bewältigung oder Einordnung des zu Erkennenden in den geistigen Besitz des Erkennenden.*

b) Wird der Zweischritt — bestehend aus den Stufen der „Sinneswahrnehmung“ und des „Nachdenkens“ — um die Stufe der „Anwendung“ erweitert, so entsteht der *Dreischritt*. Er hat alle Eigenschaften

1. Von den Praktikern wird dieser Einschnitt der Unterrichtsstunde nach der Darbietung sehr wohl empfunden. Er drückt sich in einem Absinken der bis dahin gespannten Aufmerksamkeit der Kinder aus, wenn zum Gespräch übergeleitet wird.
2. F. Schmid, 208, 268 ff.

des Zweischrittes an sich. Hinzu kommt durch die Stufe der praktischen Anwendung ein gewisses moralisierendes Moment. Dieser Dreischritt ist sehr anpassungs- und wandlungsfähig. Je nach den Umständen nimmt er eine besondere Gestalt an:

1) Ist der Gegenstand des Erkennens in einem Text gegeben, dann nimmt er die Gestalt der *hermeneutischen Stufen* an. Die Stufe der „Sinneswahrnehmung“ paßt sich dem Text als Erkenntnisobjekt an.

2) Wird der Dreischritt als Grundlage der Unterrichtsmethode verwendet, wird er noch dazu als Schema auf jeden Stoff angewendet und werden sämtliche Stufen in einer festumrissenen Zeiteinheit, in der Regel in einer Unterrichtsstunde, beschritten, dann nimmt der Dreischritt die Gestalt der *Formalstufen* an. Die Erweiterung durch die Nebenstufen dient der Anpassung an die Unterrichtssituation.

3) Wird im Unterricht die Erfassung des Gegenstandes durch die emotionalen und willensmäßigen Kräfte der Kinder erstrebt, so nimmt der Dreischritt die Form der *Stufen des Erlebnisunterrichts* an. Der Unterschied zu den Formalstufen besteht in einer Modifikation der 1. Hauptstufe, in der spezif. Art der Sinneswahrnehmung, bzw. des Auffassens des Stoffes oder Unterrichtsgegenstandes in Form eines Erlebnisses.

4) Wird im Unterricht die Interpretation und das Verstehen eines Textes versucht, dann gewinnen die Formalstufen auf Grund ihrer inneren Strukturverwandtschaft eine Ähnlichkeit zu den hermeneutischen Stufen. Die didaktisch notwendigen Nebenstufen bleiben. Die Stufe der „Begegnung“ wird dem Stoff, also dem Text, angepaßt. Werden umgekehrt hermeneutische Stufen zur Grundlage des Unterrichts gemacht, dann brauchen sie wegen der Strukturverwandtschaft auf Grund des Dreischrittes nur noch die Eingliederung der Nebenstufen, um den unterrichtlichen Erfordernissen gerecht zu werden. Auf diesem Wege entstehen dann wieder Formalstufen.

In jedem dieser Fälle aber bleibt der Zweischritt, meist auch der Dreischritt, erhalten. Ihre charakteristischen Merkmale stellen sich bei der Arbeit nach jeder der verschiedenen Gestalten der Stufen als Begleiterscheinung ein. Es verdient besonders hervorgehoben zu werden, daß die didaktische Situation des Fachunterrichts aus dem Dreischritt die Formalstufen macht.

2. Auf Grund dieser Analyse ist über die methodischen Vorschläge der Katechetik und über die Praxis des kirchlichen Unterrichts seit der theologischen Neuorientierung nach dem ersten Weltkrieg zu sagen: *Katechetik und kirchliche Unterweisung kennen generell nur ein Arbeiten der kirchlichen Unterweisung nach dem Schema der Formalstufen*³. Im einzelnen sieht das so aus:

3. Daß es sich trotz verschiedenster Terminologie letztlich doch um Unterrichtsstufen

a) Ein erster Typ gibt als Grundstruktur seiner Unterrichtspraxis den Dreischritt deutlich zu erkennen. Bei einzelnen Vorschlägen tritt auch noch die eine oder andere der Nebestufen in Erscheinung. Bei einem Teil der Autoren wird der Dreischritt oder das Formalstufenschema bewußt übernommen. Erstaunlich ist es aber, daß eine ganze Reihe von Autoren die Formalstufen bewußt ablehnt, in der Praxis dagegen, meist nur unter anderer Begrifflichkeit, zum Schema des Dreischrittes zurückkehrt. Es scheinen also bestimmte Faktoren im Spiel zu sein, die — durch ihre Nichtbeachtung noch unterstützt — die Unterrichtspraxis nach den Formalstufen bedingen und sogar zu erzwingen vermögen.

b) Bei der Untersuchung zu Typ 2 hat sich der Zweischritt „von der Anschauung zum Begriff“ als Kern der Formalstufen herausgestellt. Im Unterricht tritt er in der Regel deshalb auf, weil das Prinzip der Anschauung methodisch ausgewertet wird, d. h. weil aus der Forderung der Anschaulichkeit die erste Stufe einer Unterrichtsmethode gemacht wird. Daß es sich um den Kern der Formalstufen handelt, findet darin seine Bestätigung, daß die Forderung der Anschaulichkeit gerne mit der ersten Hauptstufe verbunden wird. Außerdem stimmt die Charakteristik des Zweischrittes mit der der beiden ersten Hauptstufen des Formalstufenschemas überein. In der Katechetik tritt der Zweischritt so in Erscheinung, daß stofflich und didaktisch die anschauliche biblische Geschichte mit dem begrifflichen Katechismussatz, Bibelspruch oder Skopus verbunden wird.

c) Bei Typ 3 wird die „Begegnung“ mit dem Bildungsgut in Gestalt eines Erlebnisses angestrebt. Die weiteren Unterrichtsschritte, die „Rationalisierung des Erlebnisses“ und die „Anwendung“ sind den entsprechenden Hauptschritten der Formalstufen gleich. An diesem Typ wird deutlich, daß sich die Anpassungsfähigkeit der Formalstufen an den Stoff als eine Anpassungsfähigkeit der ersten Hauptstufe erweist. Damit verbunden ist immer die nötige didaktische Ausgestaltung des Stundenbeginns, also der „Vorbereitung“ als erster Nebstufe.

d) Die Erkenntnisse der pädagogischen Reformbewegungen haben, wie Typ 4 zeigt, in der Katechetik faktisch nur zu einer Akzentverlagerung innerhalb des Formalstufenschemas auf die Nebstufe der

handelt, die auf den psychischen Ternar zurückgehen, wurde für einen Teil der Autoren bereits verschiedentlich festgestellt:

Fendt 68, 52 ff. nennt u. a. die katholischen Katecheten des 18. Jh. und die katholischerseits heute gebräuchliche „Münchener Methode“. Evangelischerseits fügt er dazu: Pfennigsdorf, G. Schmidt, O. Eberhard, J. Schieder, A. Burkert und H. J. Rinderknecht.

Uhsadel 241, 83 ff. bes. S. 86 führt in Tabellenform neben Herbart, Ziller und Rein in der Katechetik L. Fendt, J. Schieder, O. Hammelsbeck und G. Schmidt an. Er selbst führt über das Stufenschema auch nicht hinaus.

E. Wißmann 261 stellt in Tabellenform die Stufen von J. Hübner (1714!) bis herauf zu Graffmanns „Zeugnisweg“ zusammen.

„Vorbereitung“ geführt, obwohl die Reformpädagogik umfassendere und umwälzendere Vorschläge aufzuweisen hat. Diese Akzentverschiebung hatte nicht eine Eliminierung des Zweischrittes zur Folge gehabt, darum konnte sie auch nicht eine Überwindung des Formalstufenschemas sein. Fragt man sich, weshalb die umfassenden Lösungen und Vorschläge der Reformpädagogik in der Katechetik nicht zum Zuge kommen, so muß besonders auf den Charakter der kirchlichen Unterweisung als Fach- und Pflichtunterricht hingewiesen werden; auf den Charakter als Fachunterricht deshalb, weil hier nicht auf einen spontanen Einsatz gewartet werden kann, sondern weil der Stundenbeginn methodisch in die Hand genommen werden muß; der Pflichtunterricht bedingt darüber hinaus noch, daß man von vorneherein nicht mit dem nötigen Interesse an diesem Fach rechnen kann und deshalb auch wieder das Interesse — am Anfang der Stunde — methodisch erzeugen muß. Außerdem muß auch die Reformpädagogik bei der Erarbeitung methodischer Richtlinien von der Tatsache ausgehen, daß sie es in der Schule weitgehend mit Ich-Es-Bezügen zu tun hat. Von da her wird auch sie kaum der erkenntnispsychologischen Struktur der Ich-Es-Bezüge, nämlich des Zwei- und Dreischrittes, entraten können. Auch von da her ist für die Katechetik eine Eliminierung der Formalstufen durch Übernahme reformpädagogischer Erkenntnisse nicht zu erwarten.

e) Die hermeneutischen Stufen, die unter Typ 5 als Grundlage der Unterrichtsgestaltung besprochen wurden, sind auf den Dreischritt reduzierbar. Damit ist die innere Verwandtschaft der hermeneutischen Stufen mit den Formalstufen gegeben. Wegen der Erfordernisse des Fachunterrichts nehmen die hermeneutischen Stufen dann die Gestalt der Formalstufen an. Hermeneutische Stufen werden überall dort dem Unterricht zugrunde gelegt, wo es sich um die unterrichtliche Behandlung und die gemeinsame Arbeit an Texten handelt. Textbesprechung im kirchlichen Unterricht bedingt Unterricht nach Formalstufen.

f) Zu allen bisherigen Ansätzen einer Methode des kirchlichen Unterrichts ist die interpretierende Darlegung Steinwands heterogen. Er will der Verflochtenheit von Bericht und Zeugnis in den biblischen Texten auch im Unterricht Rechnung tragen. Durch den Ortswechsel von Kinderstunde und Kindergottesdienst zum kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen mündet aber auch dieser heterogene Ansatz wieder in die Praxis der Formalstufen ein.

3. Bisher ist immer wieder die Frage angeklungen, weshalb der kirchliche Unterricht heute generell nach dem Schema der Formalstufen erteilt wird. Die eigentlichen Ursachen sollen nunmehr zusammenhängend herausgearbeitet werden.

a) In der katechetischen Literatur wird immer wieder auf die *histo-*

rischen Gründe für das Eindringen intellektualistischer Methoden und Praktiken in den kirchlichen Unterricht aufmerksam gemacht. So wird z. B. auf die Bedeutung des Humanismus für das Eindringen antiker Bildungsideale in das Geistesleben unserer Zeit hingewiesen⁴. „Die humanistische Pädagogik ist beherrscht vom unerschütterlichen Vertrauen auf die Macht des Wissens und Denkens. Man traut der geistigen Bildung die Kraft zu, den Willen zu beherrschen, das sittliche Leben zu formen, das Seelenleben entscheidend zu bestimmen. Der wissende Gebildete, und d. h. der durch Wissen innerlich freie Mensch wird zum guten „humanen“ Menschen“⁵. In die Kirche der Reformation, die am Anfang dem griechisch-philosophischen Bildungsideal des Humanismus kritisch gegenüberstand, sei das humanistische Denken vor allem unter den Händen des Praeceptor Germaniae, Philipp Melancthon, eingedrungen. „Von ihm stammt die Intellektualisierung nicht nur der evangelischen Theologie, sondern auch der evangelischen Pädagogik, gegen die Luther so erstaunlich schwer in Geltung zu bringen ist“⁶. Weiter wird darauf hingewiesen, daß in der Zeit des „nachreformatorischen Protestantismus“ die Intellektualisierung in der Betonung der „reinen Lehre“ wirksam wurde, wobei der Lehrbegriff nicht der biblische, sondern der humanistische sei⁷. Im Zeitalter der Aufklärung sieht die heutige Katechetik dann wieder einen Einbruch sachfremder Methoden sich vollziehen. So weist man darauf hin, daß bereits Johannes Hübner lange vor den Herbartianern in der Katechetik eine Unterrichtsmethode entwickelt habe, die man als Formalstufen bezeichnen könne, weil sie alle charakteristischen Merkmale der Formalstufen aufweise⁸. Der Pietismus war in den eigentlichen Unterrichtspraktiken den Rationalisten zu verwandt, als daß er etwas grundlegend Anderes bringen konnte⁹. Die Erkenntnisse und Kritik Zinzendorfs blieben ohne Beachtung¹⁰. Den Einbruch sachfremder Methoden im Zeitalter des Idealismus hält die heutige Katechetik für so groß — vor allem, was die Einflüsse Herbarts und seiner Schule anbelangt —, daß man es geradezu als eine Befreiung vom Idealismus empfand, wenn man die Konsequenzen aus der theologischen Erneuerungsbewegung nach dem ersten Weltkrieg für die Katechetik ziehen konnte¹¹. All diesen historisch aufweisbaren Verankerungen sachfremder Methoden im kirchlichen Unterricht ist eine enge Verbindung zum humanistischen Denken gemeinsam, sodaß

4. Delekat 44, 10 f.; Marquardt 153, 7; Caselmann 35, 21; Stallmann 226, bes. 152.

5. Ritter in Ritter-Stählin 198, 13.

6. Kittel 134, 46.

7. Delekat 44, 12.

8. Vgl. Baltin 9, 157 ff. Zur Pädagogik der Aufklärung vgl. Eggersdorfer 62, 186 ff.

9. So Stallmann 225, 247, wo er den Pietismus dem Rationalismus beordnet. Vgl. Frör 83, 1148.

10. Vgl. Kittel 134, 34.

11. Schieder 203, 16 ff.; Schieder in Frör 74, 7.

man im Blick auf diese Vorgänge von einer „akuten Hellenisierung“ der Katechetik sprechen könnte¹². Weder die „Orthodoxen“ noch die „Liberalen“ konnten vor dem ersten Weltkrieg daran etwas ändern. Denn „heilsgeschichtlich-positivistisches Fürwahrhalten von übernatürlichen Tatsachen“ und „liberaltheologisches Persönlichkeits- und Geschichtsdenken“ waren gleichermaßen zu sehr an der isolierten Historie interessiert, als daß sie — nach neueren Urteilen — einen echten Ausweg anbieten konnten¹³. Für die römisch-katholische Katechetik ist die Gestaltung des Religionsunterrichts nach dem psychischen Ternar des Aristoteles nie ein Problem geworden, weil Aristoteles sowieso zu den „Vätern“ der römischen Theologie zählt¹⁴. Wie ist es aber zu erklären, daß die gesamte evangelische Katechetik nach dem ersten Weltkrieg, die sich vom Humanismus und Rationalismus, vom Idealismus und vom Historismus vergangener Epochen distanzierte, doch auf der ganzen Linie wieder zur Methode der Rationalisten und Idealisten zurückkehrt?

b) Sind es *theologische Gründe*? Natürlich gibt es auch heute theologische Positionen der Vergangenheit, die ein Eindringen der Formalstufen in die Katechetik begünstigen oder bedingen. Hierher wäre z. B. das Interesse an den „objektiven Heilstatsachen“ zu rechnen. Aber diese Positionen spielen in der Katechetik in den grundsätzlichen Abschnitten eine geringe Rolle.

(1) Ernster ist schon zu nehmen, daß ein bestimmter Ansatz der theologischen Neuorientierung der Katechetik mißverstanden werden oder zu einem Kurzschluß in der Unterrichtspraxis führen kann. Es handelt sich um den in der Katechetik weitverbreiteten Grundsatz, daß der kirchliche Unterricht Verkündigung sei oder zu sein habe¹⁵. Aus diesem Grundsatz schließt man — vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Gedankengut der Arbeitsschulbewegung —, daß die Botschaft des Neuen Testaments unter keinen Umständen aus den Kindern entwickelt werden könne, sondern als Gebot und Angebot Gottes ihnen immer erst durch einen Zeugen oder Herold gesagt werden müsse. Daraus schließt man weiter, daß die Aktivität im kirchlichen Unterricht eindeutig auf

12. Eine geradezu klassische, wenn auch manchmal überschwengliche Beschreibung des Einbruchs der Ratio in die Welt des Glaubens und der Folgen dieses Eindringens gibt Württemberg 269, 135 f.

13. Stock 230, 52 in seinen Ausführungen zum Grundsatz der Anschauung.

14. Vgl. die ungebrochene Einordnung des Religionsunterrichts in den Bildungsvorgang, die generell Eggersdorfer 62 vornimmt. Dazu: Bürkli 28, 198 ff.; zur Münchener Methode S. 213 ff. Jungmann 126, 125 ff.; Peil 181, 24 ff. und 66 ff.; Fendt 68, 53 f. geht auf die Geschichte der römisch-katholischen Katechetik ein. Die sog. *Münchener Methode* der kath. Katechetik geht auf den von O. Willmann aus den Herbart'schen Unterrichtsstufen herauskristallisierten psychischen Dreischritt zurück.

15. Vgl. Graffmann 101, 527. Dazu Baltin 6, 41 ff. Weitere Belege für die Bezeichnung des kirchlichen Unterrichts als Verkündigung siehe unter Kap. IV und V.

seiten des Lehrers liegen müsse. Man schaut sich dann unter dem reichhaltigen Angebot von Unterrichtsmethoden um und sucht nach der Methode, die die eindeutige Aktivität des Lehrers am besten zur Geltung kommen läßt. Dabei liegt natürlich der Griff nach den Formalstufen sehr nahe; denn unter ihrem Einfluß war es in der Schule zu einem Überwiegen des belehrenden und darbietenden Unterrichts gekommen¹⁶. Besonders die Stufe der „Darbietung“ scheint als Träger der Verkündigung praedisponiert zu sein, weil man an dem Stichwort „Verkündigen“ hauptsächlich den Charakter des Predigens und Bekanntmachens hervorhebt¹⁷. So nisten sich die Formalstufen in der kirchlichen Unterweisung wieder ein, wenn man auch betont, daß der Stufe der „Darbietung“ besondere Sorgfalt zuzuwenden sei¹⁸.

Doch ist gerade dieses kurzschlüssige Zugehen auf die Formalstufen von einem nicht tief genug durchdachten Grundsatz der Verkündigung her zumindest in der Katechetik, vielleicht nicht so sehr in der Praxis singulär. Man trifft diese Argumentation nicht so häufig, daß man behaupten könnte, hier läge das eigentliche Einfallstor für die Unterrichtspraxis nach dem Schema der Formalstufen. Es liegt auch nicht in den vergangenen theologischen Positionen. Der theologische Ansatz ist in der Regel in der Erneuerungsbewegung nach dem ersten Weltkrieg zu finden. Und doch wird man „durchaus feststellen können, daß die theologische Grundhaltung bei den katechetischen Anleitungen eigentlich aufgegeben wird und man unversehens in Denkbahnen der Vergangenheit zurückkehrt, ohne zu merken, daß dann auch ein anderes theologisches Verständnis sich einschleicht“¹⁹. Es müssen weit größere Einbruchstellen für das Formalstufenschema in der derzeitigen Praxis des kirchlichen Unterrichts zu finden sein als die bisher genannten. Wo liegen sie?

(2) Hinsichtlich der Methodenfrage ist in der heutigen Katechetik eine Forderung Theodor Heckels richtungweisend, daß nämlich der Anspruch der Sache im kirchlichen Unterricht allen methodischen Überlegungen streng vorzuordnen sei²⁰.

Von diesem Grundsatz ausgehend hat sich in der Katechetik bis zum heutigen Tage die Meinung gehalten, daß methodische Fragen „in der evangelischen Unterweisung immer sekundär“ sind²¹. Darum findet man sehr viele Ausführungen über die Grundlagen und Aufgaben des kirchlichen Unterrichts, doch zur Methodenfrage nur gewisse Richtlinien neben scharfen Stellungnahmen gegen die Formalstufen. Auf ihre

16. Vgl. Stöcker 232, 148. Als Beispiel dazu Korth 140, 60.

17. Das stellt Kittel 134, 4 klar heraus. Vgl. Giese 97, 29 f.

18. So Baltin 6, 41 ff., bes. 45.

19. Witt 262, 36 f.

20. Heckel 112, 27.

21. Vgl. Wolf 265, 85; Wolff 267, 61.

weltanschaulichen Hintergründe werden die Methoden selten untersucht, am allerwenigsten die eigene. Es wird zwar vor der glatten Übernahme der Methoden des allgemeinen Schulunterrichts gewarnt. Es wird auch die Forderung der genauen Prüfung der Unterrichtspraxis der modernen Schule erhoben²². Wo eine solche versucht wurde, ergab sich in der Regel nur eine Umbenennung der Stufen auf Grund theologischer Erwägungen im Grundsätzlichen, wenn man sich nicht einfach entschloß, eine bestimmte Methode der allgemeinen Didaktik zu übernehmen. Weil man im Prinzipiellen die richtige Basis eingenommen zu haben meinte, hielt man sich gegen alle Begleiterscheinungen für gefeit, die mit der Methode des allgemeinen Schulunterrichts verbunden sind²³. „Bei einiger Vorsicht gegen einen Rückfall in die Formalstufen“ werden Zweischritt und Dreischritt mit mehr oder weniger Nebestufen übernommen²⁴. Die Bedenken gegen die Formalstufen können sich bis zu der Befürchtung steigern, daß man einer Methode frönen könnte, die dem Wirken des Heiligen Geistes hinderlich wäre, — und doch steht dann unmittelbar daneben wieder die Forderung, man solle methodisch nicht primitiver als der Deutschunterricht arbeiten, also faktisch hermeneutische Stufen oder Erlebnisstufen verwenden, um damit zu den Formalstufen zurückzukehren²⁵. Die grundsätzliche didaktische Forderung Heckels der strengen Vorordnung der Sache gegenüber der Methode hat zu einer gewissen Unbekümmertheit — um nicht zu sagen: Leichtfertigkeit — gegenüber der eigenen Unterrichtspraxis und den eigenen methodischen Vorschlägen geführt. Sie trägt Schuld daran, daß faktisch der theologische Grundsatz der Verkündigung nicht zu Ende gedacht worden ist. Es ist einfach ein Irrtum zu meinen, daß sich die methodischen Fragen von selber klären, wenn man im Grundsätzlich-Theologischen richtig liegt. So darf das „Was“ und das „Wie“ nicht zerrissen werden. Die theologische Aussage, daß der K. U. Verkündigung sei, birgt eo ipso praktische Konsequenzen in sich, die nicht zu ziehen sich bitter in einer Verfälschung des theologischen Grundsatzes rächen muß. Es genügt nicht, einen Götzen durch Gott zu ersetzen. Man muß dann auch anders dienen lernen²⁶. Damit ist aber erst auf die Tatsache hingewiesen, daß es einen schwachen Punkt in der theologischen Position gibt. Welche Faktoren man dabei übersehen hat, ist noch zu zeigen.

22. Frör 83, 1150. G. Otto 178, 231 ff. — Uhsadel 241, 83 ff. hat den bisher größten Versuch unternommen, die verschiedenen Methoden der allgemeinen Didaktik auf ihre Brauchbarkeit im kirchlichen Unterricht zu untersuchen.

23. So Angermeyer 4, 113. Heckel 112, 49 ist selbst ein Beispiel, wie man unbekümmert irgendwelche Stufen herausgreift, um sie für den Religionsunterricht zu übernehmen.

24. Hammelsbeck 107, 134.

25. Müller 165, 55 f.

26. Buber 27, 92 f.

(3) Zu der grundsätzlichen didaktischen Forderung der Vorordnung des Sachanspruchs vor allen Methodenfragen tritt nämlich eine theologisch völlig unbedachte und deshalb in ihren Konsequenzen sehr folgenschwere andere Vorentscheidung, die dem Eindringen der Formalstufen ein großes Einfallstor bietet: Man setzt die Sache, um die es im kirchlichen Unterricht geht, immer wieder mit der Bibel gleich. Merkwürdigerweise spielt hier die Divergenz der verschiedenen theologischen Ansätze eine untergeordnete Rolle. Man kann von dem „sola scriptura“ der Reformation herkommen, oder von der Offenbarungstheologie, die vom offenbarten, geschriebenen und verkündigten Wort Gottes spricht und überall auf die Schrift zurückgreift. Man kann die Bibel auf Grund geistesgeschichtlicher Analysen als ein Stück christlicher Tradition ansehen, die es zu interpretieren gilt, oder man kann sie in der Praxis als Quelle für die Religionsgeschichte des christlichen Abendlandes benützen — das Ergebnis bleibt dasselbe: *Die Sache des Unterrichts ist ein Text*. Texte aber werden nach der Methode des Deutsch- und Geschichtsunterrichts, allenfalls noch unter Anlehnung an die verwandten Arbeitsweisen der Philologen behandelt. Das bedeutet, daß entweder die Stufen des Erlebnisunterrichts oder aber die hermeneutischen Stufen die Praxis des kirchlichen Unterrichts beherrschen, und daß faktisch der Dreischritt, der in beiden Stufenabfolgen verborgen ist, in den Unterricht eingeführt ist. Man kann also die Gleichsetzung der Sache des kirchlichen Unterrichts mit dem Text des Alten und Neuen Testaments in ihrer praktischen Bedeutung und in ihren Konsequenzen nicht hoch genug einschätzen. Sachliche Behandlung eines Textes heißt, daß sich die Unterrichtsschritte einstellen, die der Behandlung eines Textes als Sache und Objekt angemessen sind. Das sind aber letztlich die Formalstufen, an die Vorgegebenheit eines Textes angepaßt²⁷.

Die Identifizierung der Sache des kirchlichen Unterrichts mit dem Text der Bibel und die damit konsequenterweise sich einstellende Unterrichtspraxis des Formalstufenschemas liegt aber nicht notwendigerweise in der Forderung beschlossen, daß der Sachanspruch vor allen methodischen Überlegungen zu hören sei. Man kann auch zu dem Ergebnis kommen, daß die „Sache“ der kirchlichen Unterweisung paradoxerweise eine Person ist, nämlich Jesus Christus²⁸. Das hätte aber völlig andere Konsequenzen für die Gestaltung des kirchlichen Unterrichts, als die Identifizierung der Sache mit dem Bibeltext. Dieser Ge-

27. Vgl. hierzu bes. die Untersuchungen zu Typ 3 und 5. Auf die Gefahren hat Ziegner 273, 177 f. hingewiesen.

28. In dieser Zuspitzung nur bei Wolf 265, 79, wenn er auch selber nicht die darin liegenden Möglichkeiten und Konsequenzen zu Ende denkt. Er geht zu rasch auf die Bibel als Text zurück und spricht im Blick darauf als von der Inkarnation des Heilshandelns Gottes. Vgl. Kittel 136, 32.

dankengang reißt aber bereits die Frage nach der Aufgabe der kirchlichen Unterweisung auf: Geht es um eine Begegnung mit Jesus als dem Christus, oder geht es um das Kennenlernen und Verstehen biblischer Texte? Ist die Aufgabe der kirchlichen Unterweisung in Parallele zu setzen mit der Aufgabe theologischer Arbeit, wie Karl Barth es tut²⁹, oder geht es im kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen heute um eine missionarische Aufgabe? Inwiefern ist die „einseitig theologisch-begriffliche“ Vorbildung der kirchlichen Mitarbeiter nicht bereits eine Vorentscheidung für die Barth'sche Einordnung des kirchlichen Unterrichts³⁰? Ehe diese Fragen beantwortet werden können, müssen noch einige andere Punkte erwähnt werden, die für ein Eindringen der Methode des „objektivierenden“ Denkens verantwortlich zu machen sind.

(4) Als das eigentliche Einfallstor für die Formalstufen haben wir bisher die Tatsache bezeichnet, daß dem kirchlichen Unterricht Texte als Sache und Gegenstand der Bearbeitung zugrunde gelegt werden, daß man sich also eine Verkündigung ohne Text nicht vorstellen kann. Ein Text als Gegenstand des Unterrichts bedingt aber zunächst nur die Methode des sächlich-gegenständlichen Denkens, also den Zweischritt, und, um die Stufe der „Anwendung“ erweitert, allenfalls noch den Dreischritt. Zur Charakteristik der Formalstufen gehört nach allem bisherigen jedoch auch, daß der Zwei- oder Dreischritt in eine Unterrichtsstunde eingezwängt wird und daß die Arbeit des sächlich-gegenständlichen Denkens dann erfolgt, wann der Lehrer es will oder muß, und nicht, wann die Bereitschaft der Kinder dazu spontan vorhanden ist.

(a) Gerade diese Umstände sind dem kirchlichen Unterricht aber dadurch vorgegeben, daß er an den öffentlichen Schulen als Fachunterricht erteilt werden muß. Die Tendenz des Fachunterrichts zur Geschlossenheit der Lektion führt mit Notwendigkeit den Ausbau des Zwei- oder Dreischrittes zum vollendeten Formalstufenschema herbei. Denn auf Grund der didaktischen Situation des Fachunterrichts müssen die Nebienstufen in den Dreischritt eingefügt werden und zur Anregung des Bildungswillens dienen.

(b) Daß der kirchliche Unterricht als Pflichtunterricht angesehen wird, trägt ebenfalls zum Ausbau des psychischen Ternars zum Formalstufenschema bei. Im Pflichtunterricht ist der Wille zur Bildung, das Interesse der Schüler, nicht von vorneherein vorauszusetzen. Also muß er künstlich erzeugt werden, wann und wo es der Lehrer braucht. Aus

29. Barth 10, 51; Stock 230, 36 erwartet sich davon sehr viel: „Sollten wir nicht auch den Jugendlichen die Freude zu vermitteln suchen, die wir Theologen empfinden, wenn uns der Text ‚durchsichtig‘ zu werden beginnt und wenn wir uns nicht mehr zu unechten Entscheidungen genötigt sehen? Kann nicht erst unter solchen Umständen das hörende Ernstnehmen des Textes einsetzen?“

30. Ritter in Ritter-Stählin 198, 10.

diesem Grunde tritt in der Katechetik die Erkenntnis, daß alles Begreifen und Erkennen von der Spontaneität der Seele abhängig ist, in der Gestalt auf, daß der Unterrichtsbeginn, die Stufe der „Vorbereitung“, in den Brennpunkt des methodischen Interesses rückt und man sich eigentlich nur Gedanken darüber macht, wie man am Anfang der Stunde die Fragehaltung als Vorbedingung für ein rechtes Aufnehmen des Stoffes erzeugen könne. Die Nebestufen erscheinen, das Formalstufenschema ist da. Fach- und Pflichtunterricht als Eigenschaften des kirchlichen Unterrichts an den öffentlichen Schulen erweisen sich also als der Faktor, der aus der Methode des sächlich-gegenständlichen Denkens, aus dem Zwei- und Dreischritt das Schema der Formalstufen macht.

(c) Der Charakter der kirchlichen Unterweisung als Fach- und Pflichtunterricht kann jedoch auch unabhängig von der Vorgegebenheit eines Textes und der dadurch bedingten Methode zu einer Einbruchsstelle für den Dreischritt werden. Das zeigt das Schicksal der interpretierenden Darlegung im Sinne Steinwands (vgl. oben Typ 6). Hier ist nicht von vorneherein anzunehmen, daß die Identifizierung des Stoffes mit Texten die Vorbedingungen schuf, unter denen die abendländische Welterfassungsmethode in den kirchlichen Unterricht eindringen konnte. Wo zuerst versucht wird, die biblischen Predigten als Vorlage für die eigene Predigt zu verwenden, wo Bericht und Zeugnis der biblischen Vorlage — ohne daß der Text als dritter Partner auftritt — mündlich-interpretierend weitergegeben und in die Gegenwart der Hörer verlängert werden sollen, da ist zunächst kein Punkt zu finden, an dem sich die Formalstufen Eingang verschaffen könnten. Um so erstaunlicher ist es, daß sie in dem Augenblick wieder da sind, in dem man die interpretierende Darlegung auf den Fach- und Pflichtunterricht der öffentlichen Schulen überträgt. Das beweist doch, daß die Eigenschaft der kirchlichen Unterweisung als Fach- und Pflichtunterricht in den Schulen, in denen sächlich-gegenständliches Denken geübt werden muß, nicht nur sich so auswirkt, daß aus dem bereits vorhandenen Dreischritt das Formalstufenschema wird, sondern daß dieser Eigenschaft auch die Bedeutung eines selbständigen Einfallstores für den Dreischritt zukommt. Das zeigt aber auch, daß es im Blick auf den Verkündigungsauftrag nicht nur eine formale Sache ist, ob die Hörer zum Zuhören gezwungen werden können und die Verkündigung in Gestalt einer fachlichen Stoffbehandlung geschieht. Unklarheiten und Leichtfertigkeiten in der Art und Weise bewirken eine Entstellung der Sache, die man vertritt (s. u.).

c) Wir können zusammenfassend urteilen: Die Faktoren, die für das Eindringen der Formalstufen in den kirchlichen Unterricht verantwortlich zu machen sind, bestehen darin, daß der kirchliche Unterricht

- I. als Stoff vorwiegend *Texte* behandelt und
- II. an den öffentlichen Schulen als *Fach- und Pflichtunterricht* erteilt wird.

Das sind aber genau die Gegebenheiten, die in Kapitel Nr. I unter dem Stichwort der äußeren Situation des Unterrichts zusammengefaßt worden sind. Haben wir dort bereits feststellen können, daß die äußeren Gegebenheiten des kirchlichen Unterrichts seine Charakterisierung als Lehrgang gerechtfertigt erscheinen lassen, der Wissen vermittelt und Kenntnisse einübt, so wurde das durch die Analyse der verschiedenen Unterrichtsmethoden bestätigt: *In der Katechetik wird generell die Methode eines begriffsbildenden, intellektuellen Lehrgangs verwendet.* Die Unterrichtsmethode ist in den „äußeren Vorgegebenheiten“ fest verankert. Sie hat folgenschwere Rückwirkungen auf die „Sache“ der kirchlichen Unterweisung.

4. Damit kann eine Definition dessen versucht werden, was in der kirchlichen Unterweisung der öffentlichen Schulen heute *faktisch* geschieht: Es handelt sich um einen Lehrgang, der Wissen vermittelt und Kenntnisse einschult und der sich dabei der Methode der Begriffsbildung vorwiegend auf intellektueller, teilweise auf emotionaler Basis bedient. Kurz gesagt: *Die kirchliche Unterweisung ist heute nach wie vor „Religionsunterricht“*³¹! Die Methode des Religionsunterrichts hat nach wie vor ihre Vormachtsstellung bewahrt³². Alle Polemik gegen den „Religionsunterricht“ in der katechetischen Literatur, auch die Neueinführung anderer Namen und Begriffe für das kirchliche Handeln an den öffentlichen Schulen hat wenig an der Praxis geändert³³. Der Unterricht, den die Kirche an den öffentlichen Schulen erteilen läßt, ist in der Praxis nicht „evangelische Unterweisung“, „Christenlehre“ oder gar „Verkündigung“. Die neuen Namen, vom Verkündigungsauftrag der Kirche hergeleitet, können bestenfalls nur als Ausdruck dafür gewertet werden, daß sich die Kirche als Trägerin dieses Unterrichts weiß und daß sie in diesem Unterricht gerne verkündigen möchte. Andere Begriffe

31. Auf ganz anderem Wege als bei Stallmann 226 liegt hier zuletzt dasselbe Ergebnis vor, nur daß die Beurteilungen dieses Tatbestandes wohl stark differieren werden. Vgl. den 2. Teil der Untersuchung!

32. Daran hat sich gegenüber dem 19. Jahrhundert kaum etwas geändert. Vgl. Hammelsbeck 107, 124 f. Es entspricht also keinesfalls der praktischen Lage, wenn Hammelsbeck 108, 111 meint: „Die Wandlung in der Methode löst die evangelische Unterweisung aus der Vorherrschaft der in der Schule sonst geltenden Fachmethodik, ohne sie überzuordnen.“ Theoretische Feststellungen wie diese ändern noch lange nichts an der Praxis! Vgl. nüchterner Uhsadel 241, 83.

33. Die bahnbrechenden Werke der neueren Katechetik sind noch nicht zu einer begrifflichen Unterscheidung zwischen „Religionsunterricht“ und „evangelischer Unterweisung“ gekommen. Es liegt aber durchaus in der Konsequenz ihrer Ansätze, wenn dies später geschah. Vgl. neuerdings Wolf 265, 24; Surkau 233, 1177.

ändern aber noch lange nichts an der Praxis³⁴. Dieser Einwand ist auch gegen die vielen Versuche geltend zu machen, den einzelnen Stufen der Religionsstunde andere Namen unterzulegen. Es ist ein Irrtum zu meinen, daß durch die Umbenennung der Unterrichtsstufe der „Darbietung“ in „Begegnung“ und der „Anwendung“ in „Verkündigung“ intellektuelle Erkenntnisvermittlung und moralisierende Tendenzen zugunsten des personalen biblischen Ansatzes vermieden seien. An dieser Umbenennung kann man nur ablesen, wie tief heute noch — trotz aller theologischen Neuorientierung — das rationalistische Denken verwurzelt ist, daß richtige neue Begriffe auch eine richtige und neue Praxis nach sich ziehen. Man will zwar den Intellektualismus und Moralismus vergangener Epochen meiden. Es bleibt aber in der Praxis bei diesem guten Willen, weil generell an der Grundstruktur der Stufen des Unterrichts, am aristotelischen Dreischritt, so lange nichts geändert werden kann, als man nach Texten arbeitet und den Unterricht als Fach- und Pflichtunterricht an den öffentlichen Schulen erteilt. So lange der kirchliche Unterricht unter diesen Umständen stattfindet, bleibt er Religionsunterricht, bleibt er ein Lehrgang, der durch intellektuelle Arbeit Begriffe vermittelt und Wissen und Kenntnisse weitergibt.

5. Der bisher größte Versuch, die Vorschläge verschiedener pädagogischer Reformbewegungen auf ihre Brauchbarkeit für den kirchlichen Unterricht zu untersuchen — von Walter *Uhsadel* vorgelegt — führt uns an diesem Punkt zu einer wichtigen Frage³⁵. Zunächst bestätigt Uhsadels Untersuchung, daß der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen keine anderen Methoden finden kann, als die des rationalen Erkennens und Arbeitens, indem er sagt: „Was in jeder geordneten Unterrichtseinheit wiederkehren wird, nach welcher Methode der Unterrichtende auch verfährt, ist die immanente Bewegung geplanten Denkens, Erlebens oder Arbeitens, die freilich nicht gewaltsam auf eine Zeiteinheit befristet werden kann“³⁶. Die folgenden Sätze geben zu erkennen, daß damit faktisch der Dreischritt gemeint ist, wenn sich Uhsadel auch strikte gegen seine Einzwängung in eine Zeiteinheit wehrt. Uhsadel erkennt damit zwar die Formalstufen nicht an, er übernimmt aber deren Grundstruktur, den Dreischritt, als Methode sächlich-gegenständlichen Denkens. An anderer Stelle nennt er diese „immanente Bewegung geplanten Denkens, Erlebens oder Arbeitens“ „Meditationswege der

34. Kittel 137, 5 ff. sieht eine Einbruchstelle für Religionsunterricht eben in diesem *Namen*. Seine Darstellung zeigt jedoch, daß *sachliche* Gründe dahinterstehen, wenn dieser Begriff verwendet wird.

35. Uhsadel 241, 83 ff.

36. Uhsadel 241, 118.

abendländischen Überlieferung“³⁷. Er versucht sie in die kirchliche Unterweisung als „Hilfen zu einer rechten Begegnung und einem zuchtvollen Umgang mit der Botschaft der Heiligen Schrift und den Gaben Gottes“, „zu einem betenden Denken oder forschenden Gebet“ hereinzunehmen³⁸. Er warnt zwar vor den Gefahren der Intellektualisierung und Verobjektivierung. Aber wenn man diese Gefahren sehe, „können gar keine Bedenken bestehen, in der Christenlehre derartige formale Stufen anzuwenden“, wie sie Herbart, Ziller, Rein, Fendt, Schieder, Hammelsbeck und Gerhard Schmidt vorschlagen³⁹. Mit diesen Ausführungen stellt sich Uhsadel auf den gleichen Standpunkt, den Karl Barth bei seiner Übernahme der Regeln allgemeiner Hermeneutik zur Interpretation von Bibeltexten eingenommen hat. Man meint, die Gefahren, die den „Meditationswegen der abendländischen Überlieferung“ innewohnen, seien gebannt, wenn man sich ihrer bewußt ist. Es ist interessant, daß Uhsadel gegenüber seinen Unterrichtsstufen an anderer Stelle eine ähnliche Einschränkung macht wie Schieder, wenn er zu der Methode der „Meditationswege der abendländischen Überlieferung“ meint, daß sie „für die Vorbereitung des Unterrichtenden noch wichtiger als für die Unterrichtsgestaltung“ seien⁴⁰. Damit stehen wir aber vor der entscheidenden Frage: Darf die intellektualistisch-begriffliche Methode der hermeneutischen Stufen, des Dreischrittes, der Formalstufen aus dem Studierzimmer in den Unterrichtsraum versetzt werden? Darf man also — mit Karl Barth — den kirchlichen Unterricht in Parallele sehen mit der theologischen Arbeit? Der Unterricht würde damit zu einem Ort in der gesamten kirchlichen Arbeit, an dem das Denken, der Intellekt, die Ratio zu ihrem Rechte kämen. Uhsadel findet leidenschaftliche Töne, wenn er von der Notwendigkeit geistiger Arbeit in der Kirche spricht und diese Arbeit z. T. in den kirchlichen Unterricht verlegen möchte⁴¹.

Wir haben gesehen, daß der kirchliche Unterricht in der Regel gar nicht anders kann, als lehrgangsmäßig vorzugehen, auf rationalem Wege Begriffe zu vermitteln, Wissen weiterzugeben und Kenntnisse

37. Uhsadel 241, 86 zu seiner Tabelle der Unterrichtsstufen in Pädagogik und Katechetik. Der Ausdruck ‚Meditationswege‘ ist allerdings irreführend. Das Schwergewicht abendländischer Wege zum Erfassen der Weltwirklichkeit liegt bei der Ratio.

38. Uhsadel 241, 86. Ähnlich Schieder 203, 24 zur Begründung der Wiedereinführung der Stufen Herbarts.

39. Uhsadel 241, 86. In etwas anderer Form auch Angermeyer 4, 113 f. und Fendt 68, 52 ff.

40. Uhsadel 241, 86. Vgl. Schieder 203, 23. Uhsadel macht diese Bemerkung im Anschluß an seine tabellarische Aufzählung verschiedenster Stufenschemata von Herbart bis G. Schmidt. Seine eigenen Schritte sind in der Grundstruktur dem Dreischritt gleich. Deshalb kann Uhsadels Satz auf ihn selber bezogen werden.

41. Uhsadel 241, 57 ff. Vgl. Matthias 158, 549 und 551. Auch er sieht die Aufgaben des Religionsunterrichts vorwiegend im Lehren und Lernen.

einzuüben. Im kirchlichen Unterricht wird also faktisch bereits die Methode der Studierstube verwendet und Uhsadels Forderung geistiger Arbeit in der Kirche erfüllt. Wo ist nun der rechte Platz für diesen Unterricht? Oder anders formuliert: *Darf dieser Unterricht in der heutigen Situation das sein, was er ist, oder wird er mit anderen Aufgaben betraut, die er nicht lösen kann?* Diese Fragen können nur in einer umfassenden Untersuchung der Aufgaben beantwortet werden, die dem kirchlichen Unterricht heute gestellt werden.

ZWEITER HAUPTTEIL: DIE DEM KIRCHLICHEN UNTERRICHT ZUGEWIESENEN AUFGABEN UND IHRE ERFÜLLBARKEIT

Die theologische Neuorientierung nach dem ersten Weltkrieg führte in der Katechetik auch zu einer Besinnung darüber, welche Aufgaben dem kirchlichen Unterricht zuzuweisen seien. Dabei grenzte man sich sehr rasch gegen die bisherige Praxis ab, die im „Religionsunterricht“ die Möglichkeit zur Weitergabe christlich-religiöser Lehren und Vorschriften sah. Man erklärte im Gegensatz dazu, daß es in der kirchlichen Unterweisung um die Weitergabe des Evangeliums gehe¹. So ist es heute fast allgemein üblich geworden, die wesentliche Aufgabe des kirchlichen Unterrichts in der Verkündigung des Evangeliums zu sehen². Als das Kernstück aller Verkündigung in der Schule soll die Botschaft von der Rechtfertigung des Sünders gelten³.

Praktische Erfahrungen und weitere neutestamentliche Besinnung führten zu einer Differenzierung des heute fast allgemein vertretenen Grundsatzes, kirchlicher Unterricht sei Verkündigung. Die Abgrenzung von der Predigt spielt dabei eine erhebliche Rolle: Predigt ist Verkündigung mit rhetorischen Mitteln, kirchlicher Unterricht dagegen mit pädagogischen Mitteln⁴. Das bedeutet für andere, daß bei der Verkündigung mit pädagogischen Mitteln die direkte Anrede der Hörer hinter dem schlichten Bericht des biblischen Zeugnisses zurückstehen muß, daß also — der Unterrichtssituation angepaßt — das stoffliche Moment überwiegt⁵. Daraus folgert eine dritte Gruppe, daß man eigentlich den kirchlichen Unterricht nur als Ganzen, keinesfalls aber jede Einzelstunde als Verkündigung bezeichnen könne⁶. Das „lehrhafte“ Moment sei in der kirchlichen Unterweisung wesentlich größer, als der Anteil der Verkündigung⁷. Im Gegensatz dazu halten einige Autoren die Verkündigungsmöglichkeiten des Religionsunterrichts für *die* große Chance

1. So zuerst Pfennigsdorf 186, 1; vgl. Nordmann 173, 39; Frör 83, 1149.

2. Außer den oben S. 12 f. bereits genannten Stellen seien hier noch angeführt: Bohne 19, 55 ff.; Eckstein 60, 7; Prelle-Schipper 190, 7; Zeller 271, 132; Burkert 33, 31 ff.; G. Otto 177, 54; Angermeyer 4, 24.

3. Dietzfelbinger 53, 31 f. und 42.

4. Fendt 69, 104; vgl. Uhsadel 241, 51.

5. Z. B. Rang 191/I, 34 ff.

6. Z. B. Giese 97, 34 f.

7. Burkert 33, 36. Daß hier nicht der neutestamentliche Begriff von Lehre zugrundeliegt, sei kritisch angemerkt. Vgl. Rengstorf 236/4, 138 ff. und Angermeyer 4, 21.

der „Evangelisation der Jugend“, d. h. der Volksmission⁸. Andere Impulse kommen aus der Besinnung über „Evangelische Erziehung“, so die Beachtung des Zusammenhanges zwischen dem Leben außerhalb der Schule und dem, was in der Schule geschieht, sowie die Bedeutsamkeit des gesamten Schullebens für die Erziehung, auch für die christliche Erziehung der Kinder.

Aus alledem kristallisieren sich drei Versuche heraus, die Aufgabe des kirchlichen Unterrichts an den öffentlichen Schulen zu präzisieren:

1. Der kirchliche Unterricht wird als eine innergemeindliche Funktion der Kirche betrachtet, der die Aufgabe „innergemeindlicher Wortverkündigung“ und der Erziehung zur Gemeinde zufällt⁹. Stichwort für diesen Lösungsversuch ist heute die Bezeichnung „*Gesamtkatechumenat*“¹⁰.

2. Der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen wird als eine breite Möglichkeit der *Volksmission* verstanden. Diese Sicht erfreut sich besonders bei Pfarrern und „Laien“ besonderer Beliebtheit.

3. Dem kirchlichen Unterricht wird die Aufgabe der „*Lehre*“ zugewiesen, wobei der Begriff der Lehre stark in Richtung auf Begriffsbildung und Wissensvermittlung tendiert.

Diese Ansätze sollen im Folgenden dargestellt und auf ihre realen Möglichkeiten untersucht werden.

8. Rinderknecht-Zeller 197, 12; Eckstein 61, 1 ff.

9. Frör 81, 82; vgl. Frör 79.

10. In der neueren katechetischen Literatur findet sich dieser Begriff zuerst bei Doerne 56, 214. Neuerdings hat Heubach 117, 126 den Begriff in die Diskussion gebracht. Der Sache nach liegt er schon vor bei Hammelsbeck 107, 106 ff.; Thiel 237, 245 ff.; Rendtorff 194, 6.

IV. DER KIRCHLICHE UNTERRICHT ALS INNERGEMEINDLICHES HANDELN

In diesem Abschnitt wird der Versuch unternommen, die Interpretation des kirchlichen Unterrichts als innergemeindliche Wortverkündigung, als Erziehung zur Gemeinde und als Teil des „Gesamtkatechumenats“ zu kombinieren und unter dem Oberbegriff des „innergemeindlichen Handelns“ der Kirche an ihren Gliedern darzustellen. Dabei ist es nicht möglich, der einen oder anderen bereits vorliegenden Darstellung der katechetischen Literatur ausschließlich zu folgen. Die einzelnen Diskussionsbeiträge werden zwar aufgegriffen, doch wird die eigene Sicht der Fragen bei der Skizze des innergemeindlichen Handelns der Kirche stark in Erscheinung treten. Das Folgende ist also nicht nur Darstellung, sondern auch Diskussionsbeitrag.

1. Die Grundlagen

Eine Skizze des innergemeindlichen Handelns der Kirche muß zuerst den genauen Ort für das finden, was als „Katechumenat“, „Gesamtkatechumenat“ und „innergemeindliche Wortverkündigung“ bezeichnet wird. Dann kann sie daran gehen, dem „Religionsunterricht“ als Lehrgang seinen ihm gebührenden Platz anzuweisen und ihn einzuordnen.

a) Der entscheidende Punkt, an dem sich jede Darstellung der Fragen des „Gesamtkatechumenats“ orientiert, ist *die Taufe*¹¹. Jede missionarische Verkündigung mündet in die Aufforderung zur Taufe ein¹². Mit der Taufe ist aber der Lehrauftrag verbunden. Er gilt bis ans Ende unseres Lebens¹³. Jünger wird man also durch die Taufe als den einmaligen Akt der Einverleibung in den Leib Christi, zum anderen durch das lebenslängliche „Bleiben in der Apostel Lehre und in der Gemeinschaft und im Brotbrechen und im Gebet“. Letzteres wird heute gerne mit dem Begriff des „Gesamtkatechumenats“ bezeichnet¹⁴. Das Lebensalter spielt für die Teilnahme an dieser Lehre keine Rolle.

b) Diese Sicht des Taufbefehls rechnet primär mit erwachsenen Menschen. Bildet sich jedoch aus erwachsenen Täuflingen eine Gemeinde, dann wird binnen kurzem die Taufe der Kinder dieser Christen akut. Die Kindertaufe ist ebenso wie die Erwachsenentaufe Einverleibung in den Leib Christi. Beide sind also „Missionstaufe“. Die Taufe der Er-

11. Niebergall 170, 7; Hafa in Zimmermann-Hafa 275, 48.

12. Fuchs 90, 306 hält den Begriff einer „missionarischen Verkündigung“ für eine Tautologie. Zur Unterscheidung von der Verkündigung, die nach der Taufe in der Gemeinde unter besonderen Voraussetzungen und mit bestimmtem Charakter geschieht, ist diese Bezeichnung jedoch nötig.

13. Vgl. Wolf 265, 29 ff. zur Interpretation des Taufbefehls.

14. So Heubach 117, 126.

wachsenen gehört als Endpunkt und Ziel zur Missionierung der „ersten Generation“. Die Taufe der Kleinkinder ist Missionierung der „zweiten Generation“ durch die, die bereits der „ersten Generation“ der christlichen Gemeinde angehören. Die zeitlich zusammenliegende Taufe von Erwachsenen und deren Kindern, wie man sie an Hand des Oikia-Begriffes für die Zeit des Neuen Testaments und die ältere christliche Mission vermutet, spielt gegenüber der reinen Erwachsenentaufe und der reinen Kindertaufe bei uns heute keine Rolle mehr¹⁵.

c) Von der Taufpraxis her lassen sich drei verschiedene Wege der Lehre in der Gemeinde feststellen:

1. Zur Zeit der ersten christlichen Gemeinden begehrten die Männer und Frauen, die getauft waren und dadurch in der Abendmahlsgemeinschaft standen, „den Unterricht der Apostel. Sie versammelten sich abends hin und her in den Häusern und wollten erfahren, was Jesus gelehrt und getan hatte und wie sie als Christen leben sollten. Man kann diese Lehre der Apostel als den ersten christlichen Religionsunterricht bezeichnen“¹⁶. Kurze missionierende Verkündigung — Entscheidung zur Taufe — Vollzug der Taufe — Aufnahme in die Abendmahls- und Lehrgemeinschaft der Gemeinde — das ist die Reihenfolge in der Urgemeinde. Das bewahrende Handeln der Kirche an ihren Gliedern — Gottesdienst und Apostellehre — diente dazu, daß das Geschenk der Taufe festgehalten wurde und die Dienstbereitschaft der Gemeinde nicht erlosch. Der Taufe folgte der „Gesamtkatechumenat“, und zwar lebenslänglich¹⁷.

2. Als später die Massen in die Kirche einströmten, schob die Kirche zwischen die Entscheidung, Christ werden zu wollen, und die Zulassung zu Taufe und Abendmahl eine besondere Vorbereitungszeit, den „Katechumenat“. Alle Taufbewerber gehörten dem Stand der Katechumenen an und rüsteten sich durch die Teilnahme an einem besonderen Unterricht zum Empfang des Tauf- und Altarsakraments. Veranstaltungen der Gemeinde durften sie auch schon besuchen, z. B. den Gottesdienst bis zur Abendmahlsfeier. Diese Praxis wurde zum Vorbild für fast sämtliche neuzeitlichen Missionen unter den Heiden. Der Weg führt hier von dem Angesprochensein eines Heiden durch einen Christen, also von der missionierenden Verkündigung, zu einer persönlichen Entschei-

15. Jentsch 122 unterscheidet S. 215 eine ‚Missionskindertaufe‘ von einer ‚Gemeindekindertaufe‘. Diese begriffliche Differenzierung kann nur so interpretiert werden, daß im ersten Falle die Taufe der Kinder zusammen mit der Taufe der Erwachsenen vollzogen wird, während im zweiten Falle die Taufe der Kinder in einem gewissen Abstand von der Taufe der „ersten Generation“ vollzogen wird. Der Begriff der „Gemeindekindertaufe“ ist als solcher jedoch irreführend. Die Taufe gliedert in jedem Falle in den Leib Christi, in die Gemeinde ein, ist also immer ein Akt der Mission.

16. Frör 79, 8.

17. Frör 81, 83.

dung Christ werden zu wollen. Auf Grund dieser Entscheidung tritt der Heide „in ein faktisches Verhältnis zur Gemeinde“¹⁸. Damit beginnt sein „Katechumenat“ als die Zeit der Vorbereitung auf den Empfang von Taufe und Abendmahl. Der Katechumenenstand findet seinen Abschluß in der Taufe. Mit dem ersten Abendmahlsgang bei der Taufe ist der Katechumene „Vollchrist“ geworden¹⁹, der von nun an dem poimenischen Handeln der Gemeinde eingegliedert ist²⁰.

Für die weitere Besinnung soll begrifflich zwischen „Katechumenat“ und „Gesamtkatechumenat“ bzw. „poimenischem Handeln“ unterschieden werden. Den *Katechumenat* gibt es nur bei der Missionierung der „ersten Generation“. Er beginnt mit der Entscheidung eines Erwachsenen, Christ werden zu wollen, auf die hin er in ein faktisches Verhältnis zur Gemeinde, in den Stand der Katechumenen aufgenommen wird. Ziel und Ende dieses Standes ist die Taufe²¹. Der „*Gesamtkatechumenat*“ dagegen beginnt erst mit der Taufe und dauert lebenslanglich. Seine Aufgabe ist es, den Getauften weiterhin halten zu lehren, was Christus befohlen hat. Der Katechumenat hat als „Vorhof“ der Gemeinde eine eigentümliche Zwitterstellung. Im Blick darauf, daß die Katechumenen noch nicht getauft sind, kann man ihn als missionierendes Handeln der Kirche bezeichnen²². Im Blick auf die bereits gefällte Entscheidung der Katechumenen und auf Grund der Tatsache, daß die Katechumenen teilweise am Gottesdienst teilnehmen durften, ja daß aus dem Katechumenenstand sogar Märtyrer hervorgegangen sind, könnte man diese Vorbereitungszeit ebenso gut als ein innergemeindliches Handeln der Kirche bezeichnen.

3. Zur *Kindertaufe* als der Missionierung der „zweiten Generation“ kommt es dadurch, daß christliche Eltern, Angehörige der „ersten Generation“ der Gemeinde, ihr Kind zur Taufe bringen. Die „erste Generation“ ist bei der Entscheidung zur Kindertaufe Vorbedingung für ihren Vollzug. Die Eltern entscheiden sich, das Kind wird getauft. Die Eltern glauben. Auf Grund ihres Glauben wird das Kind gerettet²³.

18. Th. Harnack 110, 4 unterscheidet bereits zwischen dem „faktischen Verhältnis zur Gemeinde“, in das die Katechumenen der alten Kirche und noch heute auf dem Missionsfeld treten, wenn sie sich um die Taufe bewerben, und dem Stand, der mit der Taufe gegeben ist. Frör 81, 82 nimmt diese Unterscheidung Harnacks wieder auf.
19. So Fendt 69, 104.

20. Scholl 217, 167 nennt das, was der „missionierenden Verkündigung“ folgt, das „erziehende Handeln der Gemeinde“.

21. Vgl. die Definition bei Wolf 265, 36. Janssen 121, 1189 hebt die Zuteilung des Katechumenats zur Praxis der Erwachsenentaufe in der alten Kirche und in der Mission heute hervor.

22. Hammelsbeck 107, 23 z. B. sieht im Unterricht der Katechumenen ein Handeln der Kirche nach außen und bezeichnet deshalb die kirchliche Unterweisung bis zur Konfirmation als „missionierenden Unterricht“ (so S. 35; vgl. den Zusammenhang!).

23. Daran sollte nicht mehr gerüttelt werden, wenn man bedenkt, daß Jesus Kinder geheilt hat, weil die Eltern glaubten: Mt. 15, 21 ff.; Mk. 5, 22 ff.; Joh. 4, 43 ff.!

Die Taufe erfolgt im Beisein der Gemeinde. Mit der Taufe ist das Kind Glied am Leib Christi, ebenso wie einer, der als Erwachsener getauft wurde.

Der Kindertaufe folgt das innergemeindliche Handeln, das Lehren alles dessen, was der Herr seinen Jüngern zu halten befohlen hat. Dieses darf nicht mit dem altkirchlichen Katechumenat gleichgesetzt werden, auch nicht in der Gestalt, daß man von einem „nachgeholten Taufunterricht“ spricht²⁴. Denn damit übernehme man für das innergemeindliche Handeln an der „zweiten Generation“ die ganze Zwitterstellung, die der altkirchliche Katechumenat zwischen erstem Entscheid und endgültiger Einverleibung, zwischen missionierendem Handeln und innergemeindlicher Verantwortung der Kirche einnimmt. Die Folgen wären sehr weitreichend. Das sei nur an einem Punkte besonders verdeutlicht: Der altkirchliche Katechumenat findet seinen feierlichen Abschluß im Vollzug der Taufe und in der Zulassung zum Abendmahl. Setzt man die Unterweisung der getauften Kinder diesem Katechumenat gleich, dann stellt sich damit auch das Suchen nach einem Abschluß des Kinderkatechumenats ein²⁵. Als solcher bietet sich die Konfirmation an. Durch die Gleichsetzung der kirchlichen Unterweisung einschließlich Konfirmandenunterricht mit dem „Unterricht der Katechumenen“ gewinnt die Konfirmation den Charakter und das Gewicht einer zweiten Taufe. Bekenntnis des Glaubens, Prüfung des Glaubens und Admission zum Abendmahl als Begleiterscheinungen der Erwachsenentaufe liegen denn auch bei der Konfirmation heute vor²⁶. Kein Wunder, daß die Kindertaufe dadurch an Bedeutung verliert und auch in der Kirche und ihren Entscheidungen — nicht nur bei den ihr Entfremdeten — eine untergeordnete Rolle spielt²⁷. Die Kindertaufe ist aber eine vollgültige und

24. Diese Gleichsetzung von altkirchlichem Katechumenat und kirchlichem Unterricht an Getauften ist heute sehr beliebt: Vgl. die Definition bei Rendtorff 194, 6; Thiel 237, 245 ff. — Als „nachgeholter Taufunterricht“ wird der kirchliche Unterricht bezeichnet bei: Hammelsbeck 107, 31; Rang 191/I, 100; Rinderknecht 196, 7; Giese 97, 26 und 50; Hafa in 275, 49; Wolf 265, 36. — Angermeyer 4, 25 ff. lehnt die Gleichsetzung von Katechumenat und Unterweisung getaufter Kinder ab. Wie Heubach 117, 121 ff. wendet er sich gegen eine zeitliche Begrenzung des Gesamtkatechumenats. Frör 87, 76 f. warnt ebenfalls vor der Gleichsetzung des altkirchlichen Katechumenats mit der kirchlichen Unterweisung heute, möchte aber den Begriff „Katechumenat“ mit anderem Verständnis beibehalten. S. 89 interpretiert er den Begriff des „nachgeholten Taufunterrichts“ ebenfalls vom Gesamtkatechumenat her. 25. Das wurde dadurch begünstigt, daß der leiblich-seelisch-geistige Entwicklungsprozeß der getauften Kinder in gewisser Weise auf einen Abschluß zuläuft. Frör 87, 80 f. nennt weitere Gründe dafür, daß man in der Konfirmation einen Abschluß der Kinderunterweisung sah.

26. Über historische Hintergründe und weitere Zusammenhänge vgl. Frör 87, 84 ff. 27. Die Taufe steht z. B. in unseren Agenden bei den Kausalien. Auch die neuentworfenen Agenden ändern daran nichts. Das zeigt doch, daß wir vergessen haben, daß die Kindertaufe Mission ist und zum wichtigsten gehört, was einer Gemeinde aufgetragen ist — Mission allerdings mit allen Konsequenzen, vor allem der Gemeindebildung.

ganze Taufe! Das getaufte Kind ist Glied am Leibe Christi; es ist „Vollchrist“²⁸. Der Akt der Taufe darf nicht praktisch auf Kindertaufe und Konfirmation aufgeteilt werden²⁹. Von der Kindertaufe her kann es niemals Aufgabe eines irgendwie gearteten innergemeindlichen Handelns an den Kindern und Jugendlichen sein, die Kinder durch die kirchliche Unterweisung oder den Konfirmandenunterricht erst auf die Einverleibung in den Leib Christi vorbereiten zu wollen³⁰. Weil der Katechumenat erst zur Taufe hinführt, und weil die Kinder und Jugendlichen, die der kirchlichen Unterweisung angehören, bereits getauft sind, ist eine Gleichsetzung des altkirchlichen Katechumenats mit der Unterweisung der „zweiten Generation“ nicht möglich.

Bei dem innergemeindlichen Handeln der Kirche an den Gliedern der „zweiten Generation“ kann es sich nur um etwas handeln, das dem innergemeindlichen Handeln an den Gliedern der „ersten Generation“ grundsätzlich gleich ist³¹. Das bedeutet, daß die Lehre der getauften Kinder identisch ist mit der Lehre der Erwachsenen nach ihrer Taufe. Bei den Erwachsenen hat sie lebenslänglich dafür zu sorgen, daß sie lebendige Glieder am Leibe Christi bleiben und als solche fungieren. Der Lehrauftrag gegenüber der „zweiten Generation“ hat ebenso den Sinn, daß das getaufte Kind ein Glied am Leibe Christi bleibe und entsprechend lebe³². Die „zweite Generation“ muß wie die erste gelehrt werden, ihres Glaubens zu leben. *Das „poimenische Handeln“ der Gemeinde und ihrer Ämter an den erwachsenen Christen soll darum den Maßstab für das innergemeindliche Handeln an den Gliedern der Gemeinde abgeben, die altersmäßig die jüngsten sind, nicht aber der altkirchliche Katechumenat*³³. Natürlich besteht in der Art und Weise des poimenischen Handelns an Erwachsenen und an Kindern ein Unterschied. Dieser beruht auf den physischen, psychischen und geistigen

28. So Müller 165, 10.

29. Als Beispiel solcher Aufteilung sei Rang 191/I, 100 genannt. Der richtige Gedanke des täglichen „reditus ad baptismum“ vermischt sich mit Argumenten für eine Vervollständigung und Ergänzung der Taufe.

30. Niebergall 170, 68 bezeichnet es als das Ziel der kirchlichen Unterweisung, die Kinder dem Leib Christi einzufügen.

31. Fendt 69, 106 hat das dadurch ausgedrückt, daß er die heutige Katechese nicht dem Katechumenenunterricht, sondern den „mystagogischen Katechesen“ gleichgesetzt hat. Vgl. hierzu auch Freytag 71, 209: „Im Grunde entspricht die Lage der zweiten Generation der Lage des Einzelchristen nach seiner Bekehrung. Die Bekehrung ist ja kein endgültiger, aber ein totaler Gehorsamsakt. Die neue Lebenslage, die neuen Erfahrungen nach der Bekehrung erfordern immer wieder das eine: Die Wiederholung der totalen Entscheidung zum Gehorsam.“

32. So Heubach 117, 123. Vgl. Angermeyer 4, 27. Keller 128, 131 f. möchte die „Not der Bewahrung und Erfassung der Jugend“ dadurch beheben, daß er 1. der Jugend Arbeit in der Kirche gibt (z. B. Missionsaufgaben), 2. daß er Jugendarbeit treibt und 3. sein Augenmerk besonders auf die christliche Familie richtet.

33. Auch Doerne 55, 73 sieht die „Jugendlehre“ als eine bestimmte Form des der Gemeinde anvertrauten universalen Lehrauftrages an.

Verschiedenheiten, nicht aber in einem geistlichen Plus der Erwachsenen vor den Kindern.

Im folgenden soll zuerst dargestellt werden, wie das poimenische Handeln an der „ersten Generation“ aussieht, um von da her seine Eigentümlichkeiten für Kinder klarer abheben zu können.

2. Die Gestalt des poimenischen Handelns bei der „ersten Generation“

Glied am Leibe Christi wird man durch die Taufe. Glied am Leibe Christi bleibt man durch das Leben in der Gemeinde und unter dem für sie bestellten Hirtenamte. Sinn und Hauptaufgabe der *Gemeinde* und des in ihr auszuübenden *Hirtenamtes* ist es also, die Christen bei ihrer Taufe zu halten³⁴.

a) Mit der Taufe ist man zwar Bürger des neuen Äon, aber diese Bürgerschaft ist immer in Gefahr durch den alten Äon, in dem wir gleicherweise noch leben³⁵. Mit dem Geschenk des neuen Lebens ist für den Christen das Anteilhaben am alten Leben noch nicht vergangen. „Der alte und der neue Mensch sind nicht chronologisch voneinander geschieden, die Trennungslinie zwischen ihnen verläuft vielmehr in der Längsrichtung durch unser ganzes Leben. Sie liegen beharrlich miteinander im Streit, und das neue Leben bewahrt und bewährt nur darin seine Neuheit, daß es sich unablässig dem alten entgegensetzt“³⁶. Was Martin Luther mit seinem „simul iustus, simul peccator“ zu fassen versucht hat³⁷, ist darum der Ansatzpunkt für alles parakletische Handeln, das in der Gemeinde und an der Gemeinde geschieht³⁸. Weil die Christen in dieser Welt leben, an ihr Anteil haben, von ihr gefährdet sind und an dieser Welt einen Auftrag haben, darum ist das nötig, was Hammelsbeck mit seiner Interpretation des Wortes „Unterricht“ der

34. So Angermeyer 4, 28. Dazu Vicedom 243, 1356: „Die Mission beschränkt sich aber nicht auf die Verkündigung, denn das in Jesus gegebene Heil findet in dem durch ihn begründeten neuen Leben Ausdruck, und damit ist die Notwendigkeit der Gemeindegründung und -führung gegeben.“

35. Je nach Herkunft der Mission wird auf dem Missionsfeld ein verschiedener Akzent auf die Entscheidung vor der Taufe gelegt. In der Debatte um die Kindertaufe wird besonders aus Gemeinschaftskreisen die Frage nach der Entscheidungsfähigkeit der Kinder immer wieder gestellt. Die Betonung der einen Entscheidung, die dann im Falle der Kindertaufe bei der Konfirmation nachgeholt werden soll, verdeckt aber die Tatsache, daß es ein ganzes Christenleben lang um das Festhalten der Taufgnade geht.

36. Elert 63, 370 f.; vgl. Niebergall 170, 69 ff. über die Seelsorge. Giese 97, 17; Frör 78, 29; Hammelsbeck 107, 38 sieht die Situation der missionarischen Verkündigung in der Gemeinde im Anteilhaben am alten Äon begründet.

37. Luther 150, 497, 13. Dazu Joest 124, 55 ff. über „Transitus“ und „Progressus“.

38. Vgl. Doerne 55, 67 und Anm. 4.

Sache nach meint³⁹, was in Anlehnung an Luther und im Blick auf die Aufgaben der kirchlichen Unterweisung mit „Festmachen“ umschrieben worden ist⁴⁰, oder was als „Wegweisung in die Gemeinde“⁴¹, „Aufbauung und Festigung“ der Gemeinde⁴² und „Zurechtbringung und Ermahnung im Herrn“ bezeichnet wird⁴³. Daß wir schon Anteil haben am neuen Äon und daß wir noch Anteil haben am alten Äon, das ist also die Begründung für die Notwendigkeit des poimenischen Handelns⁴⁴.

b) Als „leben können aus dem Glauben und sterben können im Glauben“ kann man das Ziel des poimenischen Handelns der Kirche bezeichnen⁴⁵. Im einzelnen bedeutet dies:

1. Die Botschaft von der Rechtfertigung des Sünders um Christi willen wird all denen zugesagt, die in der Gemeinde in Anfechtung und Leid dieses Trostes bedürfen. Die Wortverkündigung wird so zur Seelsorge, die als „differenzierte Predigt in die besonderen Bedingungen und Lagen des Einzel Lebens“ eingeht, sie berücksichtigt und damit „diesem Einzelnen gleichsam immer auf den Fersen“ bleibt⁴⁶.

2. Weil ein Christ täglich in der Gefahr steht, das zu verlieren oder zu verleugnen, was ihm in der Taufe geschenkt worden ist, muß den Gliedern am Leibe Christi geholfen werden, daß „der alte Adam in uns durch tägliche Reue und Buße soll ersäuft werden und sterben mit allen Sünden und bösen Lüsten und wiederum täglich herauskommen und auferstehen ein neuer Mensch, der in Gerechtigkeit und Reinigkeit vor Gott ewiglich lebe“⁴⁷. Zum täglichen „reditus ad baptismum“ anzuleiten ist also weitere Aufgabe des „Gesamtkatechumenats“.

3. Trost und Ermahnung könnte man nun als nichts anderes bezeichnen als die Wahrung des Bestandes der Gemeinde. Ist damit alles gesagt? Durch die Missionswissenschaft und durch das ökumenische Gespräch rückt heute stärker denn je in den Brennpunkt der Erörterungen, daß es die erste und vornehmste Aufgabe der Gemeinde ist, der Welt zu dienen mit der Botschaft des Evangeliums und dem Dienst der Liebe. Von da her muß die Zurüstung der Heiligen zum Dienst als die vorrangigste Aufgabe des poimenischen Handelns bezeichnet werden⁴⁸. Die Kirche tut zwar in unserer engeren Umgebung manches, diese Zu-

39. Hammelsbeck 107, 12 und 19, bes. auch Teil II und III, S. 51 ff.; dazu Wolf 265, 54.

40. Wölber 263, 43.

41. Uhsadel 241, 55; vgl. seine Zitate aus Luther S. 27 f.

42. Wolf 265, 26 in Anklang an die neutestamentliche *οικοδομή*.

43. A. Fankhauser 66, 46 ff. in Anlehnung an Eph. 6, 4. Dazu Jentsch 122 über die *Paideia Kyriou*.

44. Vgl. Wingren 260, 24.

45. Heubach 117, 126 in Anlehnung an Röm. 1, 17. Vgl. Hebr. 3, 13.

46. Doerne 55, 67.

47. Luthers Auslegung zum 4. Hauptstück des Kleinen Katechismus.

48. Eph. 4, 11 ff.

rüstung zum Dienst durchzuführen, soweit es sich um eine Hilfe zum Leben aus dem Glauben in den verschiedenen Berufen und Ständen handelt⁴⁹. Unsere Gemeinden und ihre Amtsträger beginnen aber heute erst langsam zu sehen, daß die *erste* Aufgabe der Gemeinde im Weitergeben der Botschaft von Jesus als dem Christus besteht. Das Hirtenamt hat „in allen seinen Verzweigungen kein anderes Ziel . . ., als die Gemeinde zur Wirkung auf die Welt zu führen und sie zum missionarischen Dienst fähig zu machen“⁵⁰. Es gehört bereits zur Wahrung des Bestandes einer Gemeinde, daß sie dieses missionarische Wirken nicht übersieht, sondern daß es in ihrem Leben und im Leben des einzelnen Christen an besonderer Stelle steht. Eine Gemeinde, die nicht missioniert, ist keine Gemeinde, und ein Christenleben, in dem das Weiter-sagen des Evangeliums keinen Platz hat, ist kein Leben aus dem Glauben. Eine Gemeinde ist „entweder eine Gemeinde des Zeugnisses, des Dienstes, des Lobpreises, oder sie ist keine Gemeinde Jesu Christi“⁵¹. Der Lehrauftrag Christi im Blick auf seine Jünger wird also nur dort in vollem Umfange wahrgenommen, wo er zum Dienst der Mission, der Diakonie und der Liturgie recht zurüstet.

c) Diese Paraklese geschieht in der Gemeinde durch verschiedene Organe.

1. Als erstes sind hier die geordneten Ämter zu nennen. „Die von dem einen Amt umschlossenen Ämter finden darin ihre gemeinsame Ausrichtung, ihre gegenseitige Unterordnung und ihre letzte Spitze, daß sie der Sendung dienen sollen . . . Wo aber dieses Amt in dogmatischer Einengung nur der Fürsorge, Leitung und Selbstversorgung der Gemeinde dient, ist es egozentrisch menschlich bestimmt“⁵², die Auferbauung der Gemeinde und die Seligkeit der Glieder, für die die Ämter sorgen sollen, ist in Frage gestellt. Die Ämter haben die Möglichkeiten des Gehorsams und des Dienstes zu zeigen und dafür zuzurüsten. Wo das nicht mehr geschieht, „kann der Lebensstrom des Wortes nicht fließen und oft ist das der Anlaß dafür, daß die einzelnen Glieder dann auch selbst dieses Wort nicht mehr schätzen“⁵³.

2. Daneben steht der Dienst des allgemeinen Priestertums aller Gläubigen, der sich im „mutuum colloquium et consolatio fratrum“, voll-

49. Z. B. die ganzen Bemühungen um die Öffentlichkeitswirkung der Kirche, auch die Arbeit der Akademien und der Pfarrer mit Sonderaufgaben.

50. Vicedom 242, 69 im Zusammenhang. Hier wird das missionarische Amt der Gemeinde besonders betont. Wendland 254, 103 f. und Margull 152, 220 ff. Im Entwurf von Heubach 117, 121 ff. fehlt die Zurüstung der Gemeinde zum Dienst der Mission ganz.

51. Vicedom 242, 68. Vgl. Wendland 255, 21.

52. Vicedom 242, 69. Zum Amtsbegriff Kinder 132, 150 ff. Vicedom legt mit seiner Akzentuierung der Aufgaben des kirchlichen Amtes auf die Zurüstung zum missionarischen Dienst den Finger auf einen wunden Punkt in unserem Amtsverständnis.

53. Vicedom 242, 69.

zieht und dessen Aufgaben letztlich keine anderen sind, als die der geordneten Ämter auch⁵⁴.

d) Die Organe, denen das poimenische Handeln in der Gemeinde und an der Gemeinde anvertraut ist, üben ihren Lehrauftrag als „innergemeindliche Wortverkündigung“ und Darreichung des Altarsakraments aus. Die Erziehung der Christen zu festen kirchlichen Ordnungen soll der Ausübung des poimenischen Auftrages dienstbar sein⁵⁵.

1. Hier ist nun der Ort, an dem präzisiert werden soll, was unter „innergemeindlicher Wortverkündigung“ zu verstehen ist⁵⁶. Bei der Suche nach einer biblischen Vorlage dafür bietet sich vor allem das an, was das Neue Testament unter „Lehren“ versteht⁵⁷. „Das Wirken des διδάσκαλος hat erst dann einen Sinn, wenn durch das Wirken des ἀπόστολος und des προφήτης der Grund für den Aufbau einer christlichen Lebensanschauung und Lebensführung gelegt ist“⁵⁸. Die missionarische Verkündigung ist demnach abgeschlossen, die Taufe vollzogen, wenn die Arbeit des Lehrers in der Gemeinde beginnt⁵⁹.

(a) Das erste Charakteristikum dieser Lehre ist es, daß sie in der Regel als Auslegung der Heiligen Schrift erfolgt⁶⁰. Der Lehrer kann voraussetzen, daß seine Hörer und „Schüler“ Glieder der Gemeinde sind und deshalb die Schriften des Alten und Neuen Testaments als verbindliches Wort Gottes anerkennen. Die Aufgabe des Lehrers besteht dann in nichts anderem, als die Aussagen dieser Schriften als Aus-

54. Matthias 158, 548. Sakramentsverwaltung und öffentliche Wortverkündigung in der Gemeinde sind den geordneten Ämtern vorbehalten. (Art. Sm. III, Art. IV: Vom Evangelium).

55. Im folgenden soll die innergemeindliche Wortverkündigung und die Erziehung zu den festen Ordnungen der Gemeinde behandelt werden. Eine Differenzierung zwischen dem Amt des allgemeinen Priestertums und den geordneten Ämtern ist dann nicht nötig.

56. Den Begriff führt Frör 81, 82 in die Diskussion ein.

57. Vgl. zum folgenden Rengstorf 236/4, 138 ff. Wolf 265, 27 f. setzt die διδασχὴ geradezu dem Gesamtkatechumenat gleich, was eine Einengung des Begriffes zu Lasten des ihm innewohnenden erziehenden Moments bedeuten kann. Vgl. auch Diem 51, 145 ff.

58. Rengstorf 236/4, 161.

59. Wenn Rengstorf 236/4, 149 davon spricht, daß bei Paulus in zweifacher Hinsicht vom διδάσκειν gesprochen werden kann, „einmal im Blick auf die Belehrung seiner Gemeinde durch ihn selbst in der Zeit der Grundlegung ihres Christenstandes, zweitens im Sinne einer innergemeindlichen Funktion der Christenheit“, so ist das eigentlich kein Gegensatz. Denn auch die erste Belehrung durch Paulus setzt bereits Taufe, Gemeindegemeinschaft und damit Anerkennung der Schrift als Gottes Wort voraus. Pauli Anknüpfung an die alttestamentliche Schriftauslegung der Synagoge ist dabei ähnlich zu beurteilen, wie das Wirken Jesu als Rabbi in den Synagogen Palästinas. Auch hier war die Heilige Schrift als Grundlage einer verbindlichen Weisung durch Auslegung anerkannt. Wenn Angermeyer 4, 17 Rengstorf so auslegt, daß er die Belehrung z. Zt. der Grundlegung der Gemeinde als Bestandteil der Mission ansieht, so ist dies unscharf geurteilt. Lehre ist nach innen gerichtet (so richtig S. 28). Vgl. Diem-Loch 52, 57 ff. zum Thema.

60. Rengstorf 236/4, 148.

druck des Willens Gottes in das Leben seiner Hörer zu verlängern⁶¹. Diese Umstände können auch zur Erklärung dafür dienen, daß Jesus in den Evangelien als Lehrer bezeichnet wird und seine Tätigkeit mit dem Begriff des Lehrens zusammengefaßt werden kann. Denn Jesus kann bei der Gemeinde des Alten Bundes die Anerkennung des Alten Testaments als Heiliger Schrift voraussetzen. Die Besonderheit seines Lehrens gegenüber den Schriftgelehrten, die ebenfalls den Willen Gottes für ihre Hörer aus der Schrift erheben wollten, bestand darin, daß er die Schrift in Vollmacht und „nicht wie die Schriftgelehrten“ in Anlehnung an die verschiedensten rabbinischen Autoritäten auslegte⁶². Innergemeindliche Wortverkündigung bzw. „Gemeindepredigt“ sind also in der Regel Auslegung eines Textes Alten oder Neuen Testaments⁶³.

(b) Das zweite Kennzeichen des neutestamentlichen Begriffes von „Lehren“ ist die radikale „Überwindung des intellektuellen Moments an διδάσκειν, das für den außerbiblischen Sprachgebrauch charakteristisch ist“⁶⁴. Wenn im Alten und Neuen Testament von „Lehre“ geredet wird, dann handelt es sich „um eine Beanspruchung des ganzen Menschen durch Gott in einer Weise, daß nicht nur jeder Widerspruch gegen sie, sondern auch jede theoretische Reflexion über sie von vorneherein ausgeschlossen“ ist⁶⁵. Innergemeindliche Wortverkündigung kann also nicht nur wissensmäßige Vermittlung von Geschichten des Alten und Neuen Testaments in Gestalt historisierender Berichte sein. Sie hat immer Bericht und Zeugnis, Bericht und existentiellen Bezug zugleich und ineinander verflochten darzureichen⁶⁶. Darin erweist sich dann auch, daß diese Verkündigung wirklich die Texte der Bibel in die Ge-

61. „Die Auslegung biblischer Texte hat ihren eigentlichen Sitz im Leben in der unter dem Wort versammelten Gemeinde.“ Frör 86, 444.

62. Vgl. Mk. 1, 22 u. a. m.

63. Wingren 260, 22 ff. wendet sich gegen die Unterscheidung einer „missionarischen Verkündigung“ von der „Gemeindepredigt“. Er betont gegenüber H. Schreiner u. a., daß die als Muster der missionarischen Verkündigung herangezogenen Predigten aus dem 1. Teil der Apostelgeschichte reine Textauslegungen seien oder mit Schriftbeweisen arbeiteten. Hier übersieht Wingren m. E., daß die genannten Predigten nicht als Muster missionarischer Verkündigung *unter Heiden* angeführt werden können. Die Situation der Hörer als Glieder des alten Bundes besteht eben darin, daß sie die Schriften des Alten Testaments als verbindlichen Ausdruck des Willens Gottes anerkennen. Die Predigten der Apostelgeschichte sind Muster der Judenmission. Reine Heidenmission sieht in vielem anders aus. — Der andere Einwand Wingrens gegen die Unterscheidung der Missions- von der Gemeindepredigt besteht in dem Hinweis, daß auch in der Gemeinde ständig eine Missionssituation gegeben sei, sofern hier immer wieder vom Unglauben zum Glauben gepredigt werden müsse. So richtig dieser Einwand ist, übersieht er an einem Punkte doch, daß bei denen, die trotz ihres „Unglaubens“ zur Predigt kommen, die Anerkennung der Schrift vorauszusetzen ist.

64. Rengstorf 236/4, 144.

65. Rengstorf 236/4, 143 f. vgl. S. 139 und 148 f.; dazu Dietzfelbinger 53, 25 über die „Lehre“ der Rechtfertigung. Ähnlich schon Vogel 245, 36 f.

66. Rengstorf 236/4, 143; vgl. S. 139. Ebenso Frör 81, 46. Dazu die Charakteristik einer Predigt bei Marxsen 157, 53 ff.

genwart der Hörer verlängert. Denn diese Texte — das hat die alt- und neutestamentliche Forschung der letzten Zeit nachgewiesen — sind eine untrennbare Einheit des berichtenden und des bezeugenden Moments, sie sind bereits Predigten ‚in nuce‘⁶⁷. *Innergemeindliche Wortverkündigung als ein wesentlicher Bestandteil des poimenischen Handelns der Kirche liegt demnach überall dort vor, wo unter Zugrundelegung der Schrift Alten oder Neuen Testaments, deren Anerkennung als Heiliger Schrift bei den Hörern vorausgesetzt werden kann, ein verbindliches Wort zum Glauben und Leben des Einzelnen oder der Gemeinde gesagt wird*⁶⁸. In unserer derzeitigen Praxis kann dieses verbindliche Wort die Gestalt einer Predigt haben⁶⁹, es kann eine Bibelarbeit sein. Es kann als geordnete Zurüstung zu einem Dienst unter Zugrundelegung der Heiligen Schrift auf die Hörer zukommen, es kann eine Kasualrede sein oder als Weisung und Zuspruch in „mutuum colloquium et consolatio fratrum“ den anderen oder mich selbst treffen⁷⁰. Die Verbindlichkeit erwächst einzig und allein daraus, daß ein biblischer Text in seiner Einheit von Bericht und Zeugnis in die Gegenwart verlängert wird⁷¹. Daß zwischen dem Inhalt der missionarischen und der innergemeindlichen Verkündigung kein Unterschied besteht, sollte nicht umstritten sein⁷². Es sollte auch nicht mehr des Hinweises bedürfen, daß es der Heilige Geist ist, der aus dem „testimonium externum spiritus sancti“ ein „testimonium internum“ macht.

(c) Zur Unterscheidung von der Missionspredigt kann aber noch ein drittes Kennzeichen innergemeindlicher Wortverkündigung herausgestellt werden⁷³. Die Missionspredigt der ersten christlichen Gemeinden — das hat die formgeschichtliche Forschung gezeigt — ist ebenso wie die missionarische Verkündigung heute dadurch charakterisiert, daß nur einige Perikopen des Neuen Testaments herausgegriffen und ohne Zugrundelegung und ständigen Rekurs auf den Text den Hörern zuge-

67. Stallmann 226, 94 f. und 97. Vgl. oben bei Typ 6.

68. Statt des neutestamentlichen ἡ γραφή λέγει könnte ebenso gut ein ὁ θεὸς λέγει stehen und das κατὰ τὰς γραφὰς könnte durch ein κατὰ τὸ θέλημα τοῦ θεοῦ ersetzt werden, z. B. 1. Kor. 15, 3 ff.

69. Schlink 204, 269 ff. zeigt, daß die Reformatoren dort von „Lehre“ gesprochen haben, wo wir heute von „Verkündigung“ reden würden.

70. Doerne 55, 72: „Diese Lehre, die von Anfang an als Teil des eigensten Werkes der Gemeinde geübt wird, ist nicht Propädeutik der Predigt, sondern sie ist selbst ‚Predigt‘, nämlich Darbietung der Kunde von dem Handeln Gottes, von Gottes Geschichte mit den Menschen, wie sie in der Bibel durch Apostel und Propheten bezeugt ist.“ Den innergemeindlichen Charakter der Kasualrede betont besonders Bohren 23.

71. Steinwand 227, 7; Marxsen 157, 55 f.

72. Die inhaltliche Einheit des Kerygmas in der missionarischen und in der innergemeindlichen Verkündigung stellt vor allem Wingren 260, 24, allerdings in gewisser Polemik gerade gegen die genannte Unterscheidung heraus. Als Begründung für die Aufhebung des Unterschiedes kann dieses Argument nicht gelten.

73. Wendland 255, 21 ff. zeigt ebenfalls den Unterschied von Missionspredigt und

sprochen werden. Das kann deshalb geschehen, weil die einzelnen Perikopen der Evangelien einen „exemplarischen“ Charakter haben, d. h. weil in ihren verkündigenden Berichten Jesus als der Kyrios vor die Hörer tritt und ihnen eine Entscheidung für oder gegen sich abverlangt. Ist die Entscheidung für ihn gefallen und die Taufe daraufhin vollzogen, ist es nicht mehr nötig, nur exemplarisch vorzugehen. Dann ist es auch möglich, ja sogar nötig, daß Zusammenhänge dargestellt und Durchblicke durch das biblische Zeugnis gegeben werden⁷⁴. Das beste Beispiel und der beste Beweis für diese Praxis innergemeindlicher Wortverkündigung im Unterschied zur Missionspredigt sind die Schriften des Neuen Testaments selbst, vor allem die Evangelien⁷⁵. Die Evangelisten haben die „Formulare“ der urchristlichen Predigt gesammelt, nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet und dabei sogar aus eigener theologischer Position heraus in die Texte gestaltend eingegriffen, um mit diesen ihren Zusammenstellungen, den Evangelien, in bestimmte Situationen der Gemeinden hineinzusprechen und Paraklese zu üben. Genau so wird eine wie immer geartete innergemeindliche Wortverkündigung heute — nicht zuletzt auch um der Zurüstung der Heiligen zum Dienst willen — solcher Zusammenstellungen, Durchblicke und auf die gegenwärtige Situation Rücksicht nehmender Darstellungen nicht entraten können. An der Frage, ob diese Zusammenstellungen dienstbezogen sind, also dem Trost, der Ermahnung oder der Zurüstung der Heiligen zum Dienst gewidmet sind, wird sich entscheiden, ob sie noch Lehre im neutestamentlichen Sinne sind oder nur Erzeugnisse eines „Eros theoretikos“⁷⁶.

2. Hier ist nun der Ort, an dem in aller Kürze auf die Frage eines *Lehrgangs* eingegangen werden soll, den die Kirche in Wahrnehmung ihrer poimenischen Aufgaben je und dann durchzuführen hat. Seiner Art nach ist solch ein Lehrgang von jeder Verkündigung zu unterscheiden, auch von der Verkündigung, die als „Lehre“ im neutestamentlichen Sinne geschieht. Das Charakteristische eines Lehrgangs ist es, daß er Wissen vermittelt, Begriffe mit Hilfe der Ratio zu klären versucht und bestimmte Praktiken und Methoden einschult. Es gehört daneben zum Wesen eines Lehrgangs, daß er ein Ende hat, das dadurch noch beson-

Gemeindepredigt in klarer Skizze.

74. Die exemplarische Verwendung eines Textes in der Gemeinde ist der besonderen Situation, dem Kasus im Leben der Gemeinde oder des Einzelnen vorbehalten. Der normale Weg innergemeindlicher Verkündigung ist die Anlehnung an das Kirchenjahr und an die Perikopenordnung, ebenso wie die zusammenhängende Auslegung einer biblischen Schrift in der Bibelstunde. Hier wird die Gemeinde in aller Breite an das erinnert, was Jesus zu halten befohlen hat (Mt. 28, 18 ff.).

75. Vgl. Lk. 1, 1—4; dazu Conselmann 39 und Marxsen 156.

76. Merz 159, 5 f. hebt nicht nur den innergemeindlichen Charakter der Katechese hervor, sondern betont auch als eines ihrer spezifischen Merkmale ihren Charakter als *gesprächsweiser* Auslegung der Schrift, also den dialogischen Charakter.

ders hervorgehoben werden kann, daß das erworbene Wissen oder die eingeübte Methode einer Nachprüfung unterzogen wird und an dem Ergebnis dieser Prüfung Erfolg oder Mißerfolg des Lehrgangs oder des Lehrgangsbesuchs abgelesen werden kann. Solch ein Lehrgang muß durchgeführt werden, wenn es um die Zurüstung zu den geordneten Ämtern der Kirche geht. Er ist nicht minder nötig, wenn es um die Zurüstung der Gemeinde oder Einzelnen zu einem bestimmten Dienst geht, so z. B. als Zurüstung der christlichen Eltern auf ihren Dienst der christlichen Erziehung. Er kann durchgeführt werden, um einer Gemeinde das nötige Rüstzeug für ihre Auseinandersetzung mit Sekten oder Geistesströmungen an die Hand zu geben, die ihr gefährlich werden und gegen die sie sich nicht zu helfen weiß, vor allem dann, wenn die Predigt oder andere Formen innergemeindlicher Wortverkündigung damit nicht belastet werden können⁷⁷. *Wichtig ist aber bei einem solchen stark intellektuell geprägten Lehrgang, daß er immer dienstbezogen ist und daß nur solche an ihm teilnehmen, die in das umfassende poimenische Handeln der Gemeinde eingebettet sind, auch während des Lehrgangs*⁷⁸.

3. Um der rechten Verkündigung willen bedarf die Gemeinde, die als „congregatio sanctorum“ noch im alten Äon lebt und an ihm Anteil hat, bestimmter *Ordnungen*. Diese sind primär in den gottesdienstlichen Ordnungen zu suchen⁷⁹. Sie haben dazu zu dienen, daß die „Aktualisierung der Gnadenmittel“ in der Gemeinde erfolgt. „Ohne einen gewissen Frieden, eine gewisse Form, eine gewisse Einigkeit und eine gewisse Ordnung kann man nicht hörbar verkündigen, kann man nicht gemeinsame Sakramentsfeiern vollziehen und kann nicht Gemeinde gesammelt und erbaut werden“⁸⁰. Auch um des gemeinsamen Betens und Bekenkens willen sind solche Ordnungen nötig. Die Gestalt dieser Ordnungen mag je nach Volk oder Zeit verschieden sein. Alte Gestalten

77. Korth 144, 47 meint, daß „zu irgend einer Zeit . . . auch die Kräfte des Geistes angespannt werden“ sollen, „damit sich der junge Mensch klar werde darüber, was gemeint sei mit diesem oder jenem Katechismussatz, mit dieser oder jener Aussage der Bibel, wie sie eigentlich zu verstehen sei und welche Rolle sie denn in unserem Leben spielt.“ Die Erarbeitung einer Laiendogmatik muß aber nicht „zu irgend einer Zeit“ erfolgen. Sie muß vielmehr auf einen Dienst bezogen sein, den die Gemeindeglieder tun. Diese Dienstbezogenheit und Situationsgebundenheit fehlt allen Postulaten geistiger Arbeit in der Kirche, die immer wieder erhoben werden, auch bei Uhsadel 241, 57 ff.

78. Delekat 44, 50: „Der Betrieb der frühmittelalterlichen Klosterschulen kommt uns sehr intellektualistisch vor. Ebenso der Katechismusunterricht der jungen reformatorischen Bewegung. In Wahrheit waren sie beide gar nicht so sehr intellektualistisch. Denn das Leben der Gemeinschaft sorgte selber dafür, daß die Begriffe ihren Inhalt bekamen. Sie erzog in allen ihren organisatorischen Formen mit, als Staat, Kirche und Familie. Die ‚Schule‘ trug hier noch gar nicht allein die Last.“

79. Kinder 131, 11.

80. Kinder 131, 13; vgl. zur Aufgabe und zu den Grenzen kirchlicher Ordnungen auch Kinder 132, 148 f. und 165 ff.

mögen nicht mehr angemessen sein, sodaß nach neuen Ordnungen gesucht werden muß⁸¹. Das ändert aber nichts an der Tatsache, daß solche Ordnungen nützlich und notwendig sind, weil wir in ihnen eine gute Stütze zur Überwindung unseres alten Adams haben⁸².

Zu solchen Ordnungen kann und muß erzogen werden⁸³. Diese Erziehung hat letzten Endes aber nur das eine Ziel im Auge, die Getauften als Glieder am Leibe Christi zu bewahren, indem sie in den Ordnungen zum Kampf für die Ausbreitung der Herrschaft Christi in ihrem eigenen Leben⁸⁴ und in der Welt durch die geordneten Ämter zugerüstet werden. Wo diese Erziehung zu den Ordnungen des bewahrenden Handelns der Gemeinde in Gottesdienst und Liturgie, in christlicher Sitte und christlicher Gestaltung des Alltagslebens und der Feiertage nicht stattfindet, da gerät alles missionarische — und volksmissionarische — Handeln der Kirche in Gefahr, letztlich ohne ein dauerhaftes Ergebnis zu bleiben, weil diejenigen, die durch das Handeln der Kirche nach außen erreicht werden, ohne Hilfen zum Leben aus dem Glauben bleiben⁸⁵. Darum gehört es unbedingt zu den Aufgaben des innergemeindlichen Handelns an den Erwachsenen, neben der Sorge für die rechte Wortverkündigung und die Darreichung des Altarsakraments das Augenmerk auf die Erziehung zu den Ordnungen zu richten, in denen die innergemeindliche Wortverkündigung erfolgen kann.

3. Die Gestalt des innergemeindlichen Handelns bei der „zweiten Generation“

Bei einem getauften Kleinkind geht es um nichts anderes, als bei den getauften Erwachsenen, nämlich um das Leben aus dem Glauben, um das Festhalten dessen, was in der Taufe geschenkt worden ist. Eine Differenzierung zwischen dem innergemeindlichen Handeln an den Erwachsenen und der poimenischen Aufgabe an den Kindern ist nur durch die physischen, psychischen und geistigen Besonderheiten des Kindes bedingt. Was diese Feststellung praktisch bedeutet, gilt es nun zu zeigen.

a) Das Kind ist gleich nach seiner Geburt völlig abhängig von Erwachsenen, in der Regel von den Eltern. Der Eigenwille eines Säuglings macht sich nur dort bemerkbar, wo es sich um die Befriedigung der ein-

81. Vgl. Wendland 254 und 255, 24 ff. als Beispiele für solches Suchen.

82. Vgl. Kinder 131, 13 und die dort angegebenen Stellen.

83. Vgl. Uhsadel 241, 44; Wolf 265, 55 ff. und Frör 87, 76.

84. Joest 124 nennt dies „progressus“ (S. 68 ff.).

85. Die Not der Evangelisationen, der Jugendarbeit und anderer volksmissionarischer Veranstaltungen heute! Daß wir in einem Umbruch kirchlicher Ordnungen stehen, kommt erschwerend für das erziehende Handeln noch hinzu. Vgl. Wolf 265, 211.

fachsten Lebensbedürfnisse wie Essen, Kleiden und Schlafen handelt. Im großen und ganzen ist der Säugling völlig dem Willen und der Entscheidung der Erwachsenen, besonders der Mutter, anheimgestellt und unterworfen. In gewisser Weise wird dabei der embryonale Zustand fortgesetzt. Solange die Mutter das Kind unter dem Herzen trägt, kann sich das Kind in keiner Weise dagegen wehren, daß sie mit ihm in die Kirche geht, mit ihm betet, mit ihm als Christ lebt, oder das alles nicht tut. Ähnlich ist das Kind in dem Alter, in dem es in der Regel zur Kindertaufe gebracht wird, auf Grund der schöpfungsmäßigen Ordnung ganz der Entscheidung und dem Glauben der Eltern unterworfen. Wie die Eltern andere lebenswichtige Fragen für das Kind entscheiden, ohne daß es gefragt wird, so entscheiden sie sich, wenn sie Christen sind, auch in der für das Kind lebenswichtigsten Frage, ob es in den Tod und in die Auferstehung Jesu Christi mit hineingenommen werden soll oder nicht⁸⁶.

Daß das Kind in seiner Existenz und in seinem Willen, nach der Taufe auch in seiner Existenz als Christ, ganz und gar auf die Eltern angewiesen ist, ist nicht nur von Bedeutung für die Bejahung der Kindertaufe. Dieser Umstand kann auch dazu führen, daß von Fall zu Fall die Taufe eines Kindes abgelehnt wird. Denn das bewahrende, poimenische Handeln der Kirche erreicht das Kleinkind nur über die Eltern. Es muß also dafür gesorgt sein, daß die Eltern dieses poimenische Handeln, das auf die Bewahrung des Glaubens und auf das Festhalten der Taufgnade gerichtet ist, wirklich als Aufgabe erkennen und durchführen. Die Kirche kann und darf aber die Kindertaufe dann nicht vollziehen, wenn das bewahrende Handeln nicht gewährleistet ist, soweit das menschlicherseits überhaupt gewährleistet werden kann. Denn wo die Eltern nicht in irgendeiner Weise am Leben der Gemeinde teilnehmen und so zu erkennen geben, daß es ihnen um ein Leben aus dem Glauben zu tun ist, da wird das Kind in die Situation der Indifferenz oder der Ablehnung der Kirche und ihrer Botschaft hineingetauft⁸⁷. Man weiß von vornherein, daß die getauften Kinder in einer Gemeinschaft stehen, in der das Gegenteil des poimenischen Handelns geschieht. Das trifft auch für den Fall zu, daß sich die Eltern „neutral“ verhalten. Denn für das getaufte Kind bedeutet auch dies, daß es in Verleugnung

86. Vgl. Bohne 18, 164. Bei einer Überbetonung der einen Entscheidung (bei Taufe oder Konfirmation) besteht die Gefahr, daß der Halt für ein Leben aus dem Glauben eben in dieser menschlichen Entscheidung gesehen wird und nicht bei dem, der für seine Jünger gebeten hat, daß ihr Glaube nicht aufhöre (Lk. 22, 31 ff.).

87. Mt. 28, 18 ff. stellt neben der Taufe vor allem das διδάσκοντες αὐτοὺς τηρεῖν πάντα ὅσα ἐνετειλάμην ὑμῖν als Kennzeichen des μαθητεύειν heraus. Das spricht dafür, daß man bei der ganzen Problematik der Zulassung zur Taufe viel mehr darauf achte, daß das „bewahrende Handeln“ der Gemeinde als Gesichtspunkt berücksichtigt werde, als daß man zu viel nach dem Vorhandensein oder der Möglichkeit einer echten Entscheidung fragt.

und Abfall von dem, der es angenommen hat, mit hineingenommen wird. Wo sich dagegen die Eltern zu Wort und Sakrament halten, wo ein christliches Elternhaus vorhanden ist, kann gegen die Taufe der Kinder nichts eingewendet werden, weil die Kinder hier von Anfang an unter der innergemeindlichen Wortverkündigung stehen⁸⁸.

Hieran wird besonders deutlich: Das getaufte Kind ist wie kein anderer Täufling auf die Vorgegebenheit der Gemeinde — und das heißt konkret: auf die praktizierende Gliedschaft seiner Eltern angewiesen. Wenn Erwachsene getauft werden, dann entsteht eine Gemeinde mit ihrer Taufe. Für das innergemeindliche Handeln, für die innergemeindliche Wortverkündigung an den Getauften ist dann gesorgt. Bei Kleinkindern ist dasselbe undenkbar. Aus Säuglingen kann man keine Gemeinde bilden, die poimenisch handelt. Wenn die Kirche also will, daß ihre „zweite Generation“ durch die Kindertaufe missioniert wird, — es gibt keine entscheidenden theologischen Gegenargumente — dann muß sie dafür Sorge tragen, daß die Kinder wirklich die „zweite Generation“ der Gemeinde sind, d. h. daß die „Nächsten“ dieser Kinder⁸⁹ wirklich Angehörige der „ersten Generation“ sind. *Das Vorhandensein der „ersten Generation“ ist unbedingte Voraussetzung für die Taufe der „zweiten Generation“*⁹⁰.

b) Die Entwicklung des Kindes entspricht einem körperlichen, seelischen und geistigen Loslösungsprozeß von der Abhängigkeit und Fürsorge der Eltern. Das Kind wird körperlich reif und wirtschaftlich selbständig. Die seelische Entwicklung des Kindes ist u. a. gekennzeichnet durch eine schrittweise sich vollziehende Verselbständigung des Willens in den Perioden der Trotzalter und der Pubertät. Das Kind und der Jugendliche wird in steigendem Maße reif, selber Verantwortung zu übernehmen, bis der junge Mensch endgültig aus der Verantwortung der Eltern entlassen werden kann und muß⁹¹. Diesem Loslösungsprozeß aus der schöpfungsmäßig bedingten Einbettung der Kinder in die Familie muß das bewahrende, innergemeindliche Handeln der Kirche Rechnung tragen, wenn sie die Kinder bereits tauft, solange sie noch in

88. In Gesprächen mit Gliedern anderer Denominationen wird immer wieder betont, daß ein christliches Elternhaus keine Garantie dafür biete, daß das Kind auch als Erwachsener Christ sei. Diese Ungewißheit ist aber nun gerade kein echter Unterschied zur Situation der Erwachsenentaufe. Denn das christliche Elternhaus als die kindgemäße Lebensform christlicher Gemeinde kann das heranwachsende Kind nicht weniger, aber auch nicht mehr vor einem Verlassen der Gemeinde bewahren, als es die Gemeinde der Erwachsenen bei einem als Erwachsenen Getauften vermag. Auch an diesem Punkte zeigt sich, daß die grundsätzliche Ineinsetzung des poimenischen Handelns an Kindern mit dem an Erwachsenen richtig ist.

89. Vgl. Frör 73, 18 f.; dazu Frör 78, 49 f.

90. Keller 128, 132 sieht die Lösung des Problems der 2. Generation auf dem Missionsfeld darin, „daß sich Menschen finden, die bereit sind, sich ganz einzusetzen im Dienst für die junge Generation.“ — 91. Elert 63, 119 ff.

die Verantwortung der Eltern gehören⁹². Die Kinder müssen auf ihrem Weg in die körperliche, seelische und geistige Mündigkeit von dem poimenischen Handeln der Kirche erreicht und zugleich in die Formen des poimenischen Handelns an den Erwachsenen hinübergeleitet werden. Das sieht im einzelnen so aus:

1. In den ersten Lebensjahren fällt die Verantwortung für das poimenische Handeln und die Durchführung dieser Aufgabe einzig und allein dem christlichen Hause zu, d. h. aber den Eltern, besonders der Mutter⁹³. Durch ihren Dienst will Gott das Kind im Glauben erhalten⁹⁴. Die Gemeinde spielt in direktem Bezug auf das Kind keine Rolle, auch nicht die Paten, wenn sie nicht Vater- und Mutterstelle vertreten müssen. Die Eltern sind die Repräsentanten der „ersten Generation“ für das Kind. Dabei ist — das wird immer wieder betont — das *Vorleben* der Eltern wichtiger als das *Vorsagen*⁹⁵. „Die Vermittlung der Botschaft des Evangeliums geschieht einfach durch das Hineinnehmen der Kinder in das „normale Leben“ der Kinder Gottes“. Durch die Teilnahme der Kinder an Hausandacht und Gebet der Eltern⁹⁶ lernt das Kind die einfachsten Gottesdienstformen kennen, lernt es beten, sieht es die Bibel, auch wie die Eltern mit diesem Buche umgehen und daraus Weisung für den Tag empfangen. Hier lernt es die Gestalten der Bibel kennen und was Gott an ihnen getan hat. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Eltern ihr tägliches Leben über Andachten und gemeinsames Gebet hinaus als Christen führen, kann für das ganze Leben eines Kindes von entscheidender Bedeutung sein⁹⁷. Nicht nur, daß die Kinder auf diese selbstverständliche Weise an die Ordnungen gewöhnt werden, von deren Anerziehung auch im Leben eines erwachsenen Christen viel abhängt. Auf diese Weise entstehen die ins Leben eingebetteten „Unterichtssituationen“, wenn das Kind z. B. kommt und wissen will, warum Vater und Mutter mit größter Selbstverständlichkeit und Regelmäßigkeit etwas tun, oder warum sie etwas anderes nicht tun⁹⁸. Durch solche

92. Es ist zu wenig, wenn man wie Schieder 203, 15 die Besonderheit der Lage der Jugendlichen nur in der geistigen Verschiedenheit der Anlage im Vergleich mit dem Erwachsenen sieht.

93. Pfennigsdorf 186, 251. Weitere Helfer, die allerdings in der heutigen Kleinfamilie in der Regel ausfallen, nennt Fendt 68, 98. Umfassende Ausführungen zu diesem Thema bei Hammelsbeck 107, 106 ff. Ähnlich schon Doerne 56, 216 ff.

94. So Ziegner 274, 29.

95. Fendt 68, 4 und 99.

96. Rinderknecht 196, 35. Giese 97, 23 zeigt, daß dadurch die Hausgemeinde erst Gemeinde wird. Frör 78, 49 f. arbeitet das Eingebettetsein der Kinder in ein christliches Elternhaus gut heraus.

97. Württemberg 269, 124; vgl. Wolf 265, 55. Als Beispiel die Schilderungen in v. Bodelschwingh 16, 10 ff.

98. Würzburger 270, 31. Das gehorsame Befolgen des Gesetzes, besonders der Ritualvorschriften, wird schon im Alten Testament als Anlaß zur Frage der Kinder nach dem Glauben der Eltern und zum Credo des Vaters genannt; vgl. Ex. 13, 14 und Dt. 6, 20).

Fragen sind die Eltern gefordert, Einblick in ihre tiefsten Überzeugungen zu geben, also ihrem Kinde gegenüber ein Bekenntnis abzulegen. So lebt sich das Kind durch die Einbettung in das Liturgische, durch das Hören biblischer Geschichten⁹⁹ und durch die Gestaltung besonderer Situationen vom Worte Gottes her¹⁰⁰ in das bewahrende Handeln der christlichen Gemeinde ein. Bei einem, der erst als Erwachsener getauft worden ist, kann dies — abgesehen von den durch den Altersunterschied bedingten Variationsmöglichkeiten — nicht viel anders sein¹⁰¹.

In den ersten Lebensjahren ist eine direkte Verkündigung z. B. eines Amtsträgers der Gemeinde wegen der schöpfungsmäßig bedingten Situation der Kinder unsinnig. Deshalb kann sich die Verantwortung der gesamten Gemeinde und ihrer Amtsträger den getauften Kindern gegenüber zunächst nur darin ausdrücken, daß sie ihre Aufmerksamkeit besonders den Eltern der getauften Kinder zuwenden¹⁰². Dabei geht es vor allem darum, daß Gemeinde und Amtsträger „die Eltern der getauften Kinder unablässig an ihre erzieherische Verantwortung erinnern und ihnen alle nur mögliche Hilfen bieten für eine christliche Erziehung im Elternhaus“¹⁰³. Elternabende und Kurse für Eheleute sind hierbei die traditionellen Wege¹⁰⁴. Oft sind sie allerdings noch nicht in ihrer Wichtigkeit erkannt und in ihren Möglichkeiten ausgenützt. Daneben stehen literarische Hilfen, die den Eltern für grundsätzliche Fragen und praktische Probleme geboten werden können¹⁰⁵. Bei der Frage nach dem christlichen Elternhaus erwachsen der Kirche *heute* aber noch besondere Aufgaben: Sie hat sich Gedanken darüber zu machen, wie ein christliches Elternhaus in der soziologischen Umschichtung unserer Zeit aussehen kann. Sie hat Hilfen zu geben für die Fragen, die aus der christlichen Kleinfamilie kommen, die sich an der Tatsache entzündend, daß auch die Mutter werktätig sein muß, daß die Familie kaum einmal am Tage richtig zusammen sein kann, daß die Kinder so rasch wie möglich unabhängig sein wollen und daß das Generationenproblem heute mit besonderer Vehemenz in Erscheinung tritt. Hier ist ein großes Aufgabengebiet gerade auch für die praktische Theologie. Um des poime-

99. Ziegner 274, 32 weist auf die Grenzlinie hin, die zwischen der Erzählung biblischer Geschichten und Märchen verläuft.

100. Fendt 68, 99 spricht von Besinnung im Anschluß an einen wirklichen Vorfall.

101. Auch der als Erwachsener Getaufte wird nach seiner Eingliederung in den Leib Christi noch vieles zum ersten Male hören und lernen. Auch an diesem Punkte besteht kaum ein Unterschied zur Situation getaufter Kinder, die alles faktisch zum ersten Male erst nach der Taufe hören und kennen lernen.

102. Aufgabe der Paten ist es, sich in den ersten Lebensjahren des Patenkindes der Eltern und ihres Christenstandes anzunehmen. Vgl. Würzburger 270, 16 f.

103. Scholl 217, 172.

104. So Fendt 68, 98; vgl. Rinderknecht 196, 35.

105. Z. B. Würzburger 270; Weigle-Nold 252; H. Schmidt 213; Nold 172; Delekat 45; Korth 143; Schlißke 207.

nischen Handelns der Kirche an ihrer „zweiten Generation“ willen darf es nicht brach liegen bleiben.

2. Im Kinderalter bis hin zur Vorpubertät erreicht das poimenische Handeln die Glieder der „zweiten Generation“ nicht mehr einzig und allein über die Eltern. Deren Dienst an der jungen Generation geht selbstverständlich weiter. Aber jetzt gewinnen schon die Formen innergemeindlichen Handelns an Bedeutung, durch die die Kinder auch ohne Eltern angesprochen werden können. Das beste ist es hierbei, wenn dieses direkte poimenische Handeln die Kinder zusammen mit den Eltern erreicht. Die Eltern — und neben ihnen die Paten, die jetzt in steigendem Maße direkte Bedeutung für die Kinder gewinnen —, können so durch ihr Vorbild und durch ihre Erklärungen dem Kinde Hilfestellungen geben.

Im Vordergrund steht das Hineinwachsen der Kinder in das gottesdienstliche Leben der Gemeinde. Eltern und Paten sollten das Kind jetzt in den Gottesdienst mitnehmen. Dabei steht es durchaus offen, ob man es den Eltern zumutet, den Kindergottesdienst mitzubesehen, oder ob man es den Kindern zumutet, am Sonntagsgottesdienst der „ersten Generation“ teilzunehmen¹⁰⁶. Je stärker in jedem Falle die Kinder in das gottesdienstliche Leben der „ersten Generation“ hineinwachsen, desto besser ist es für sie¹⁰⁷. Deshalb sollte man es sich einmal überlegen, ob nicht eine Kombination von Kindergottesdienst und „Hauptgottesdienst“ vorgenommen werden könnte, um damit eine größere Kontinuität des poimenischen Handelns an den Kindern auf ihrem Wege zum Erwachsenwerden zu erreichen. Die Kinder könnten den Gottesdienst bis hin zum Credo miterleben und mitgestalten, und dann in gesonderte Räume gehen, um dort in kindgemäßer Form Gottes Wort ausgelegt zu erhalten und miteinander zu beten¹⁰⁸.

Neben der Eingliederung in das gottesdienstliche Leben der Gemeinde sollte den Kindern immer mehr auch schon die Möglichkeit zur Übernahme bestimmter Dienste für die Gemeinde eröffnet werden,

106. Korth 141, 12 weist vor allem auf den „Notcharakter“ des Kindergottesdienstes hin. Er versucht aber dann doch mit allen Mitteln, aus dieser Notlösung etwas zu machen, bis hin zu seinem Vorschlag der Kinderpredigten.

107. Gottesdienstgestalt und Predigt nehmen zu wenig Rücksicht auf die jungen Glieder der Gemeinde, die auch lernen sollen, hier Weisungen für das Leben aus dem Glauben zu empfangen. Wenigstens Jugendliche sollten sich in den Gottesdiensten wohlfühlen, sodaß eigene Jugendgottesdienste überflüssig sind. Die Tatsache, daß heute viel Jugend im Gottesdienst zu finden ist, unterstreicht diese Feststellung und zeigt zugleich die Möglichkeiten der Predigt.

108. Das ist 1. eine Frage geeigneter Helfer, die das tun, 2. eine Raumfrage und 3. eine Frage an die Erwachsenen in der Gemeinde, ob sie soviel Verantwortung zu übernehmen gewillt sind, daß sie den störenden Raumwechsel der Kinder im Verlauf des Gottesdienstes mit in Kauf nehmen. Hier könnte sich zuerst zeigen, ob unsere „erste Generation“ ihre Verantwortung für die 2. Generation zu übernehmen gewillt ist und dafür auch Opfer bringt.

sodaß sie sich von Anfang an daran gewöhnen, daß in der christlichen Gemeinde jeder eine Aufgabe zu erfüllen hat und gebraucht wird.

Ein Schritt der Loslösung aus dem Lebensraum der Familie ist in der Kinderzeit bereits das Spielen mit Altersgenossen, das Erobern der näheren und weiteren Umgebung des Elternhauses und das damit gegebene relativ selbständige Gestalten der Freizeit. In der Arbeit der Jungschar versucht die Gemeinde das Kind bei diesem Schritt zur Selbständigkeit gegenüber den Erwachsenen zu begleiten. Eigene Helfer gestalten — meist angeleitet und getragen von übergemeindlichen Verbänden, noch viel zu wenig beachtet von der Gemeinde selbst — einen Ausschnitt dieses neuen Lebensraums der Kinder außerhalb des Elternhauses und versuchen hier eine Möglichkeit des selbständigen Lebens aus dem Glauben erstmalig zu üben. Doch bleibt das Kind noch sehr abhängig von denen, die sich dieser Aufgabe widmen, also von der „ersten Generation“.

3. Mit Beginn der Pubertät entwickelt der Jugendliche in steigendem Maße eine innere Eigenständigkeit, auch in geistlichen Fragen und Entscheidungen. Das, „was jeder Christ jeden Tag seines Lebens zu tun vermahnt werden muß: Absage und Zusage, Sterben und Auferstehen mit Christus nach dem 4. Hauptstück des Kleinen Katechismus“¹⁰⁹, hat das getaufte Kind in der Kindheit weitgehend zusammen mit den Eltern erlebt und vollzogen. Der Jugendliche muß sich auch darin langsam von seinen Eltern lösen, daß er die tägliche Rückkehr zur Taufe nun nicht mehr ausschließlich mit den Eltern zusammen vollzieht, sondern dies auch für sich allein bzw. in den Lebenskreisen der Gemeinde tut, in die er hineinwächst.

Das ist bedeutsam für die Auffassung des Präparanden- und Konfirmandenunterrichts, der traditionellerweise an der Schwelle von der Kindheit zur Jugendzeit durchgeführt wird¹¹⁰. Dieser innergemeindliche Unterricht — auch in äußerer Hinsicht innergemeindlich — soll die psychisch und geistig selbständiger werdenden jungen Christen gerade in der Zeit der beginnenden Generationenschwierigkeiten zu erreichen und zu tragen suchen. Seine Hauptaufgabe besteht bei diesem Ansatz darin, daß Anleitung zu einem langsam wachsenden und immer mehr von den Eltern unabhängigen eigenen täglichen „reditus ad baptismum“ gegeben wird¹¹¹. Weil der junge Mensch in der Pubertät in einer kritischen Phase gegenüber seinen Eltern ist, könnte dieser Unterricht dazu beitragen, daß der Schritt aus der Einbettung in das geistliche Leben des Elternhauses ohne Gefahren für das Glaubensleben geschieht, ja

109. So Frör, 87, 88; vgl. S. 197.

110. Zum Konfirmandenunterricht als kircheneigener Form der Unterweisung vgl. Frör 87, 79.

111. Frör 87, 75 f. behandelt die Frage des Konfirmandenunterrichts als eines Teiles des gesamten poimenischen Handelns der Gemeinde.

daß das Kind sogar organischer in das Leben der „ersten Generation“ unter dem Wort hineinwächst. Am Inhalt des poimenischen Handelns ändert sich dabei nichts¹¹². Betrachtet man den Präparanden- und Konfirmandenunterricht einmal unter diesem Aspekt, dann ist er nur noch ein kleines Teilstück jener großen „Confirmatio“, die im Gehorsam gegenüber dem Lehrbefehl Jesu erfolgt, die die Christen lebenslänglich nicht entläßt, sondern die immer dafür sorgt, daß sie ein Leben aus dem Glauben führen und so Jünger bleiben. Der Konfirmandenunterricht wäre dann die Art innergemeindlichen Handelns an der „zweiten Generation“, die der besonderen Situation der beginnenden Pubertätszeit gerecht zu werden versucht. Unter dem Aspekt des täglichen „reditus ad baptismum“ ist es dann allerdings nicht mehr möglich, in ihm die Vorbereitung auf irgendeinen Akt der einmaligen Vervollständigung der Kindertaufe zu sehen¹¹³.

In die Jugendzeit fällt noch eine andere Form innergemeindlichen Handelns: Die *Jugendarbeit*. Auch sie ist ein Geleiten des Jugendlichen vom christlichen Elternhaus hinüber in die aktive Gliedschaft der „ersten Generation“. Auf die Eigenart des Jugendlichen eingehend — so z. B. auf seinen Hang zur Bandenbildung — kann sie gerade heute noch z. T. die selbständig werdende junge Generation erreichen, und zwar in dem Lebensraum, in dem sie sich befindet. Sie hilft zu einer Gestaltung des Lebens aus dem Glauben und findet manche Weise, die junge Generation bereits aktiv in den Dienst zu stellen. Damit nimmt sie sie mit hinein in die Formen des bewahrenden Handelns der Kirche an der „ersten Generation“, der sie selbst bald angehören werden¹¹⁴. Die Freiwilligkeit ihrer Arbeit, die breite Basis der Mitarbeiter, die Ungebundenheit an bestimmte Räume und Formen, die Möglichkeit zu echtem Zeugnis und das Gefordertsein zur Gestaltung gemeinsamen Lebens aus dem Glauben sind Elemente, die gerade dieser Arbeit große Möglichkeiten für das poimenische Handeln an der heranwachsenden „zweiten Generation“ eröffnen.

c) Bei der bisherigen Darstellung des innergemeindlichen Handelns an den getauften Kindern wurde ein Lebensraum der Kinder noch nicht berührt: *Die öffentliche Schule*¹¹⁵. Vom sechsten Lebensjahre an

112. Vgl. die Aufgabenstellung, die Frör 87, 79 f. dem „kircheneigenen Katechumenat“ gibt, ebenso die Wesensbestimmung der Konfirmation als „Hilfe zum rechten Gebrauch der Gnadenmittel, d. h. Unterweisung im Evangelium, (erstmalige oder weiterführende) Zurüstung zum Abendmahl, das alles aber eingebettet in die Erziehung zum Leben in der Gemeinde und mit der Gemeinde“ (S. 115).

113. Vgl. die Stellungnahme Frörs 87, 84 ff. — 114. Nur in dem Maße, in dem die Jugendarbeit die Brücke zu schlagen versteht, wird ihr bleibende Frucht beschieden sein.

115. Auf das Thema „Theologie und Pädagogik“ kann nicht eingegangen werden. Hier sind nur Grundlinien aufzuzeigen, die sich aus der poimenischen Verantwortung der Kirche für ihre jungen Glieder ergeben, auch im Blick auf den Lebensraum der Schule.

gehört das Kind auch diesem Lebensraum zu. Neben den Eltern steht der Lehrer und nimmt Einfluß auf das innere und äußere Leben des Kindes. Dabei muß von vornherein betont werden, daß der Einfluß, den Lehrer und Schulleben auf das Kind haben, nur ein Sektor dessen ist, was das Kind prägt. Sechs grundlegende Jahre im Elternhaus sind vergangen, ehe der Einfluß des Lehrers beginnt. Außerdem behält das Elternhaus auch für das Schulkind seine prägende Kraft, jedenfalls bis zur Pubertät. Diese Einschränkungen müssen gesehen werden, wenn man den Problemen gerecht werden will, die sich für das innergemeinschaftliche Handeln an den getauften Kindern in der öffentlichen Schule ergeben¹¹⁶.

1. Das poimenische Handeln erreicht die getauften Kinder in den ersten Lebensjahren ausschließlich über die Erwachsenen, die dem Kinde nahestehen. Zu diesen „Nächsten“ rechnet vom Zeitpunkt des Schuleintritts an auch die *Person* des Lehrers. Darum müssen Gemeinde und Eltern, denen an der Bewahrung der Kinder im Leben aus dem Glauben gelegen ist, auch daran interessiert sein, daß der Lehrer den Kindern gegenüber zu der „ersten Generation“ gehört, auf deren Vorgegebenheit das getaufte Kind unbedingt angewiesen ist¹¹⁷. Wie im Lebensraum des christlichen Hauses die Eltern, so ist im Lebensraum der Schule der Lehrer der entscheidende Faktor. Sein Christsein bedeutet alles¹¹⁸. Darum wird immer wieder betont, daß der evangelische Lehrer im Leben der christlichen Gemeinde stehen soll¹¹⁹, denn allein von hier aus kann er sein Amt als Erzieher und Zeuge in der rechten Weise wahrnehmen¹²⁰. Die ganze Erziehungswirklichkeit der Schule kann dadurch ein

116. Die Entwürfe zu einer evangelischen Lehre von der Erziehung stehen in der Gefahr, ebenso wie die Katechetik ihr Hauptaugenmerk auf Erziehung und Unterricht in der *Schule* zu richten. Diese Schwerpunktbildung um die Problematik der Schule entspricht aber keineswegs der Bedeutung, die die Schule verglichen mit den anderen Erziehungsfaktoren tatsächlich hat. Die Schule ist — auch und gerade in der Perspektive des poimenischen Handelns der Kirche an ihren Kindern — der kleinere Faktor gegenüber dem Elternhaus.

117. Bei Stallmann 226 fehlt die Dimension der christlichen Gemeinde im Blick auf die Junge Generation. Darum kann er den gezeigten Ansatz für die Bekenntnisschule nicht sehen. Wer allein vom Bildungsideal „Christentum“ her das Problem der Bekenntnisschule sieht, der ist zu Stallmanns Konsequenzen gezwungen. Vgl. die Kritik Frörs 86, 411 ff.

118. So Uhsadel 241, 111; vgl. Hermelink 116: „Educationally important is the fact that it is one and the same teacher who is forming the Christian as well as the general knowledge of the children“ (— über die Schulen auf dem Missionsfeld!). Vgl. Weissenborn 253 und Stallmann 226, 82: „Das Verhältnis der Schule zum Christentum ist von der Einstellung des Lehrers nicht zu trennen.“

119. Giese 97, 16 und 27; Hahn 105, 16.

120. Heckel 112, 33; vgl. Pfennigsdorf 186, 182. Als Glied der christlichen Gemeinde erst weiß der Lehrer etwas um seine und der Kinder Verlorenheit ‚in conspectu aeternitatis‘ und um die Rettung im Hören auf das Evangelium. Marx 155, 181 ff. setzt sich deshalb mit Nachdruck dafür ein, daß der Klassenlehrer den Verkündigungsauftrag zu übernehmen habe, nicht der „Spezialist“.

besonderes Gesicht erhalten, daß „der Erzieher für seine Person unter dem geistlichen Regiment Gottes lebt“¹²¹. Von da her gesehen wird die christliche Gemeinde — allen voran natürlich die Eltern —, immer nach einem Lehrer suchen, der aktives Glied der Gemeinde ist, seine Verantwortung als Christ der „zweiten Generation“ gegenüber wahrzunehmen gewillt ist und auch die dazu nötige Begabung und Ausbildung besitzt¹²².

2. Ein solcher Lehrer wird in der Schule in ähnlicher Weise für das poimenische Handeln an den Kindern sorgen wollen, wie die Eltern daheim¹²³. Die Erziehung zu den Ordnungen des persönlichen Lebens als Christ und des Gemeindelebens, die Bewältigung bestimmter in der Schulklasse und im Leben des einzelnen Kindes auftretender Situationen durch die Verkündigung des Wortes Gottes, sowie Lehrgänge, die sich an eine solche Situation anschließen oder auf bestimmte Dienste der Schulkinder in der Gemeinde zurüsten, werden — unterstrichen und ergänzt durch das persönliche Vorbild des Lehrers — zu den Aufgaben gehören, die ein evangelischer Lehrer wahrnehmen will und die er auf Grund seiner persönlichen Voraussetzungen auch wahrnehmen kann.

Doch der Lehrer ist Beamter des Staates und hat an den öffentlichen Schulen alle Kinder zu unterrichten, die einer bestimmten Altersstufe angehören und aus dem festgelegten Schulsprengel kommen. In diesem Sprengel wohnen in der Regel heute nicht nur evangelische Christen mit ihren Kindern. Es ist also keineswegs von vorneherein anzunehmen, daß der Lehrer seinen Auftrag als Christ gegenüber der „zweiten Generation“ auch wahrnehmen darf, noch dazu in der genannten Weise durch Gestaltung des gesamten Schullebens. Für das so entstehende Problem können sich zwei Konsequenzen für Eltern und Kirche ergeben:

Die Eltern werden sich vor allem dafür einsetzen, daß der evangelische Lehrer nur evangelische Kinder zu unterrichten hat und daß dies von seiten des Staates gebilligt und ermöglicht wird. Die Errichtung einer *evangelischen Bekenntnisschule* dort, wo die Eltern es verlangen, und die Berufung eines Lehrers, der in solch einer Schule zu unterrichten gewillt ist, sind die Forderungen, die christliche Eltern an

121. Frör 77, 167; vgl. Kittel 136 zum ganzen. Jentsch 122, 54: „Nur die biblische Lehre vom Menschen führt zu einem realistischen Erziehungsdenken.“ Zur Frage der Anthropologie als Gesprächsbeitrag der Kirche in der Diskussion mit der Pädagogik vgl. Koch 139, 189 ff.; Schreiner 218, 64 ff.

122. Die Wichtigkeit des pädagogischen Eros betont Korth 144, 42. Die Forderung der rechten Ausbildung des evangelischen Lehrers möge so verstanden werden, daß die Möglichkeit zur Ausbildung bewußt evangelischer Lehrer geschaffen wird, nicht aber so, daß ein Zwang zur konfessionellen Lehrerbildung daraus abgeleitet wird.

123. Zur „Schulgemeinde“ vgl. Uhsadel 240, 87 ff.

den Staat herantragen können und über die die Kirchenleitungen mit den staatlichen Stellen zu einer Einigung kommen können¹²⁴.

Wenn die innergemeindliche Wortverkündigung in der Schule das tatsächliche Leben der Kinder erreichen soll und nicht in der Theorie stecken bleiben darf, dann muß eine evangelische Elternschaft und eine christliche Gemeinde auch für die Möglichkeiten der *inneren Schulreform* aufgeschlossen sein und sich für deren Durchführung einsetzen¹²⁵. Denn der inneren Schulreform geht es in erster Linie um „die Umwandlung der Schule als bloße Unterrichtsveranstaltung zu einer Lebens- und Erziehungsstätte der Jugend“¹²⁶. Wo sie durchgeführt wird, hat der Lehrer größere Möglichkeiten als in der „Lernschule“, seine Verkündigung wirklich in das Leben der Kinder hineinzusagen und mit seiner Erziehung das Leben der Kinder nach den Ordnungen zu gestalten, die der innergemeindlichen Wortverkündigung dienen können¹²⁷.

3. Wo der Lehrer seinen Beitrag zum poimenischen Handel der Kirche in der Schule *nicht* leisten kann oder will, da erwächst den Kindern in ihrem Leben aus dem Glauben eine besondere Quelle von Konflikten. Nicht, daß das Kind nach seiner Taufe nicht ebenso unter dem „simul iustus, simul peccator“ wäre, wie der Erwachsene auch! Konflikte und Anfechtungen hat das Kind auf seine Art genug, nicht zuletzt angesichts des Versagens der „ersten Generation“ als Vorbild des Glaubens und der Liebe¹²⁸. Wo aber der Lebensraum „Schule“ nicht im gleichen Sinne gestaltet ist, wie das Elternhaus, da wird der Hauptträger des innergemeindlichen Handelns an der „zweiten Generation“, das christliche Elternhaus, mit einigen Aufgaben mehr belastet. Es hat die ganze Spannung, in die die Kinder durch den Gegensatz von Elternhaus und Schule hineingezogen werden, auf sich zu nehmen und auszutragen —, und das zusätzlich zu den bereits vorhandenen Aufgaben. Menschlich beurteilt hat das Elternhaus allerdings bis zur Pubertät die stärkere Position¹²⁹.

124. Damit ist auch gesagt, daß die Bekenntnisschule mit der Person des Lehrers steht und fällt.

125. Eine Erörterung der Fragen der „inneren Schulreform“ bei Wolf 265.

126. Stöcker in 231, 12. Vgl. die von Wolf 265, 203 ff. und schon von Kittel 134, 20 geltend gemachten Argumente. Eine ‚innere Schulreform‘ als Lebensgemeinschaft wird sich allerdings nur in der Volksschule durchführen lassen, wenn nicht, wie in den Oberschulen, unter dem Druck der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse die Bündelung von Fach-Lehrgängen auch in ihr Oberhand gewinnt oder behält.

127. Vgl. Rinderknecht-Zeller 197, 14 ff. über die Gestaltung des ganzen Schullebens. Burkert 33, 106; Wolf 265, 29 f. stellt u. a. die Lebensgemeinschaft zwischen Rabbi und Schüler im Talmud-Institut als Vorlage für die innergemeindliche Wortverkündigung heraus.

128. Bohne 18, 164 f. und Ziegner 274, 29 betonen das.

129. Die Konflikte treten am stärksten dort zutage, wo die Kinder einem Lehrer und einer Schule mit anderem Bekenntnis begegnen, etwa einer römisch-katholischen

d) Ist die Schule gegenüber dem Elternhaus der kleinere Faktor des innergemeindlichen Handelns an den Kindern, so ist der *Religionsunterricht* mit seinen 1–4 Wochenstunden *der kleinste Faktor*¹³⁰. Das muß beachtet werden, wenn sein Ort und seine Aufgabe innerhalb des poimenischen Handelns an der „zweiten Generation“ bedacht werden soll.

1. Nach der bisherigen Darstellung ist dem kirchlichen Unterricht als „innergemeindlicher Wortverkündigung“ die Taufe der Kinder als Eingliederung in den Leib Christi und die gelebte Gliedschaft an diesem Leibe — der Situation des Kindes entsprechend — vorgegeben. Das heißt im einzelnen:

Der Religionsunterricht kann, als Teil der innergemeindlichen Wortverkündigung eingeordnet, voraussetzen, daß das Kind in einem christlichen Elternhaus aufgewachsen ist. Dort ist es vertraut worden mit den Gestalten, Berichten und Worten der Bibel und zwar in einer Weise, daß sowohl die Gebote und Weisungen als auch das vergebende Wort gestaltend in das kindliche Leben eingegriffen haben. In der Hausandacht hat es die Lieder der Kirche singen gelernt, ist es der Bibel als Heiliger Schrift begegnet, aus der die Eltern Weisung und Trost für den Tag empfangen haben, und hat es Anteil an dem gemeinsamen Gebet der Hausgemeinde gewonnen. Die Eltern haben auch dafür gesorgt, daß dem Kinde das einsame Gebet bekannt geworden ist und von ihm geübt wird.

Der Religionsunterricht kann ebenso voraussetzen, daß das Kind bereits in das Leben der gesamten Gemeinde unter dem Worte Gottes mitgenommen wurde¹³¹. Der Gottesdienst der Gemeinde, die Liturgie und die Verkündigung in diesem Gottesdienst, das Kirchenjahr und seine wichtigsten Stationen sind dem Kinde bekannt. An Kasualien hat es, je nach Gelegenheit, teilgenommen. Es hat die Taufe anderer Kinder miterlebt. Es hat bei all diesen Geschehen die Amtsträger der Gemeinde und ihre Arbeit kennengelernt. Es ist mit den Gebäuden der Gemeinde, vor allem mit der Kirche, vertraut. In irgendeiner Form hat es auch Bekanntschaft mit der diakonischen Arbeit gemacht, sei es passiv oder aktiv. Vielleicht hat es sogar schon vom missionarischen Handeln der Gemeinde etwas mitbekommen.

Das alles ist dem Kinde also bekannt, *ehe* der kirchliche Unterricht beginnt. Aber auch zu der Zeit, zu der das Kind den schulischen Reli-

Bekenntnisschule in der Diaspora oder einer weltanschaulichen „Bekenntnisschule“ in Mitteleuropa. Auch in der sog. „christlichen Gemeinschaftsschule“ sind die Kinder den „confessiones“ der Lehrer preisgegeben.

130. So Rinderknecht-Zeller 197, 14.

131. Besonders Fendt 69, 105 f. betont mit Nachdruck die Vorordnung des Gemeindelebens, vor allem des Liturgischen, vor der Unterweisung. Vgl. Caselmann 35, 18 ff. unter Hinweis auf das Mittelalter.

gionsunterricht besucht, bleibt es in das Leben der christlichen Hausgemeinde eingebettet. Die schrittweise Eingliederung der Kinder in das Leben der „ersten Generation“ unter dem Worte Gottes vollzieht sich außerdem neben Elternhaus und Religionsunterricht her. Der kirchliche Unterricht, der von den Amtsträgern der Gemeinde erteilt wird¹³² und der „nicht wesensmäßig in der Schule angesiedelt“ ist¹³³, stellt also für die Kinder nur *eine* Art innergemeindlicher Wortverkündigung unter vielen anderen dar.

2. Wird einmal praktisch verwirklicht, daß der kirchliche Unterricht „nicht wesensmäßig in der Schule angesiedelt“ ist, sondern eine Veranstaltung der Gemeinde ist dann können dem Unterricht im einzelnen folgende Aufgaben zufallen:

Der kirchliche Unterricht übernimmt zu seinem Teil die Aufgabe der „Lehre“ im neutestamentlichen Sinn. Er ist dann gewissermaßen eine *Bibelstunde für Kinder*. Die Amtsträger der Gemeinde suchen durch Auslegung der Schrift den Kindern in ihrer Situation das Evangelium zuzusprechen, sie zu ermahnen und sie zuzurüsten zu kindgemäßem Dienst in der Gemeinde und vielleicht auch schon nach außen. Sie können diese innergemeindliche Wortverkündigung allerdings nur dann in rechter Weise durchführen, wenn sie die innere und äußere Situation der Kinder wirklich kennen. Dazu ist ein intensiver Kontakt zu den Lebensbereichen der Kinder und ein Vertrauensverhältnis zwischen Unterrichtendem und Kindern nötig. Ohne diesen Kontakt wird die Paraklese an den besonderen Lebenslagen, Problemen und Anfechtungen der Kinder vorbeigehen¹³⁴.

Die Altersstufenpsychologie kann zwar zum besseren Verständnis der kindlichen Lage helfen, sie darf aber wegen des Schematismus, der mit ihrer aufs Allgemeingültige gerichteten Arbeit verbunden ist, nicht zur alleinigen Grundlage für Textwahl, Stoffplan und Gestaltung des Unterrichts werden¹³⁵. An einem Punkt zeigt die Altersstufenpsychologie jedoch deutlich, daß eine gewisse Einschränkung an der Gestalt neutestamentlicher Lehre den Kindern gegenüber vorzunehmen ist: In der „ersten Generation“ ist es möglich, Zusammenhänge darzustellen. Bis hin zur Pubertät bringen aber die Kinder wenig Voraussetzungen mit, große Zusammenhänge zu erfassen. Deshalb hat es auch bis zur Pubertät wenig Sinn, die Paraklese an den Kindern durch das Auf-

132. Der Lehrer erteilt den Unterricht, wenn er dazu gewillt ist, die nötige Ausbildung hat *und von der Gemeinde dazu beauftragt ist!*

133. Doerne 55, 77: Der eigentliche Ort des kirchlichen Unterrichts ist „nicht die Schule sondern die evangelische Gemeinde.“

134. Hier gilt für die „Lehre“, die den Kindern erteilt wird, dasselbe wie für die Erwachsenenlehre. Innergemeindliche Verkündigung ist nur dort wirksam, wo nicht ein „homo homileticus“ angepredigt wird, sondern der Mensch in seiner konkreten Situation.

135. Dem dürfte Korth 142, 108 ff. gefährlich nahestehen.

weisen von Zusammenhängen zwischen Altem und Neuem Bund oder durch eine kontinuierliche Darstellung des Lebens und Wirkens Christi zu üben. Evangelienauslegung im Zusammenhang ist eine Überforderung der Kinder. Die Interpretation einer Perikope als Exemplum des Evangeliums von Jesus als dem Christus ist dem Kinde angemessener.

Daneben erwächst dem kirchlichen Unterricht aus der Tatsache, daß die Kinder in das Leben der Haus- und Ortsgemeinde eingebettet sind, eine weitere, schlichtere Aufgabe: Er soll und kann die Kinder zum tieferen Verständnis aller Lebensäußerungen der christlichen Gemeinde führen. Im Unterricht wird den Kindern das gottesdienstliche Leben erklärt, soweit sie daran beteiligt sind¹³⁶. Im Unterricht kann die exakte Einübung der Kinder in Liturgie und Sitte planmäßig erfolgen. Dadurch würde das unplanmäßige Teilnehmen für die Kinder sinnvoll ergänzt. Was erklärt werden kann, reicht von der Liturgie des sonntäglichen Gottesdienstes über die Gestaltung besonderer Anlässe im Leben der Kinder oder der Gemeinde hin bis zu den christlichen Sitten und Gebräuchen, die in der Gemeinde lebendig sind. So kann das Kind unter der Anleitung eines Fachmannes *völlig* vertraut werden mit dem gottesdienstlichen Raum, mit Bibel und Gesangbuch, mit der Form der Hausandacht und der Beichte, mit dem Verlauf einer Tauffeier und ihrer Bedeutung. Außerdem muß das Kind noch auf den Empfang des Abendmahles vorbereitet werden, wenn man neben der Taufe die „*anni discretionis*“ zur Voraussetzung des Abendmahlsempfanges macht. Auch dies ist eine Aufgabe des kirchlichen Unterrichts, die er in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und der Gemeinde zu übernehmen hat. Er wird ihr nicht zuletzt dadurch gerecht, daß er die Abendmahlsliturgie einübt und erklärt¹³⁷.

Bei alledem ist es immer möglich, daß die schlichte Erklärung zur Paraklese wird und die Kinder als innergemeindliche Wortverkündigung erreicht. Es ist aber auch möglich, daß eine solche Einübung und Erklärung die Gestalt eines Lehrgangs annimmt, in dem es um die Klärung von Begriffen, um die Einübung von Methoden und Praktiken und um die gedächtnismäßige Aneignung von Wissen geht. Auch diese Arbeit ist in der Gemeinde nötig, in der „zweiten Generation“ ebenso wie in der ersten¹³⁸. Die intellektuelle Arbeit in der Gemeinde und damit natürlich auch in der kirchlichen Unterweisung kann und darf

136. Fendt 68, 8 spricht von einem ‚Nachzeichnen‘ des Heilsindikatives, dem die Kinder schon im Liturgischen begegnet sind. Er nennt als weitere Aufgabe dann das „Vorzeichnen“ des Heilsweges, was in der vorliegenden Untersuchung bisher als Paraklese bezeichnet worden ist. Vgl. zur Vorordnung des Liturgischen vor dem Katechetischen auch Fendt 69, 103 ff. Matthias 158, 557 möchte im Religionsunterricht „die Verkündigung und den Glauben jeweils einer lehrenden und lernenden Besinnung unterziehen.“

137. Über den ganzen Problemkreis vgl. Frör 87, 90 ff.

138. Hier ist besonders an Apologetik und Konfessionskunde gedacht.

um des Evangeliums willen aber nur dort geschehen, wo sie den rechten „Sitz im Leben“ hat, d. h. aber, wo sie situations- und dienstbezogen ist.

3. Findet der kirchliche Unterricht im Bereich der öffentlichen Schule statt, so bedeutet das gegenüber dem Unterricht in freierem Rahmen eine wohlzubeachtende Einschränkung seiner Möglichkeiten: Er kann als Fach- und Pflichtunterricht¹³⁹, gebunden an einen Stoffplan und an die Methode intellektueller Arbeit — wie es der erste Hauptteil dieser Untersuchung gezeigt hat — nur den Charakter eines Lehrgangs haben¹⁴⁰. Zwar wird es ausgesprochenen Charismatikern u. U. auch in diesem Unterricht gelingen können, zu einer echten Didaskalia durchzustößen¹⁴¹. In der Regel wird der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen aber Lehrgang sein, „Religionsunterricht“, intellektuelle, begriffliche und wissensmäßige Arbeit, nicht mehr. Im Blick auf die Fülle an Möglichkeiten, die das poimenische Handeln der „ersten Generation“ an der „zweiten Generation“ aufzuweisen hat, ist er damit als ein sehr bescheidener und kleiner Faktor erwiesen, der an seinem Teil zwar dazu beitragen kann, daß das innergemeindliche Handeln der Kirche an ihrer „zweiten Generation“ in aller Fülle geschehe, dessen tatsächliche Bedeutung aber im Gesamtbereich des innergemeindlichen Handelns sehr gering ist, ja der sogar unter bestimmten Voraussetzungen überhaupt erst sinnvoll wird¹⁴².

4. Die Wirklichkeit

a) Das Bild des innergemeindlichen Handelns der Kirche an ihrer zweiten Generation so zu zeichnen, wie es sein soll und wie es in diesem

139. „Diese Fächerung ergibt sich aus der Funktion der Schule als Stätte der Ausbildung und Einübung, für ihre erzieherisch-bildende Aufgabe ist sie immer problematisch gewesen.“ So Stallmann 226, 186. Fachunterricht bedeutet demnach auch für den kirchlichen Unterricht, daß er ein Mittel der „Ausbildung und Einübung“ ist. 140. In diesem Zusammenhang muß auf die Bewältigung besonderer Situationen hingewiesen werden, die durch „Lehre“ oder Lehrgang erfolgen kann. Jeder Katechet kennt diese besonderen Situationen, weiß aber auch, daß sie sehr selten sind — bei einer gemeinsamen Lebensbasis zwischen Katechet und Schulklasse von jährlich 75 Fachstunden natürlich kein Wunder! Von da her ist es wichtig, daß der Katechet die Lage der einzelnen Kinder außerhalb der Schule kennt, was nur durch einen intensiven Kontakt mit Elternhaus und anderen Lebensbereichen der Kinder möglich ist. Ein Übermaß an Stunden und damit eine nicht zu bewältigende Zahl von Kindern und Schicksalen ist für den Katecheten auch in der vorbildlichen innergemeindlichen Situation unsinnig. Vgl. Zimmermann-Hafa 275, 7 ff.

141. Diese Möglichkeit des Religionsunterrichts soll nicht unerwähnt bleiben. In vielen Gesprächen mit Lehrern wurde aber auch die Seltenheit dieses Geschehen deutlich. Eine katechetische Untersuchung hat aber den Normalfall ins Auge zu fassen — und der ist „Religionsunterricht“!

142. Intellektuelle Arbeit im Raume der Kirche ist nur sinnvoll und geschieht nur richtig im Sinne des Anselm'schen „fides quaerens intellectum“. Vgl. Matthias 158, 562.

Kapitel bisher geschehen ist, heißt zugleich sich einzugestehen, daß es der Wirklichkeit nur selten noch entspricht. Es wird zwar in unseren Gemeinden sehr zäh an der Praxis der Kindertaufe festgehalten¹⁴³. Aber weder Eltern noch Paten noch die „praktizierende“ Gemeinde wissen heute in der Regel von den Pflichten und Rechten, die sie damit übernommen haben, geschweige denn daß sie sie ausüben. Das christliche Elternhaus versagt weitgehend, oder es ist nicht mehr vorhanden¹⁴⁴. Darüber herrscht in der Katechetik seltene Einmütigkeit. Man weiß, daß die Kinder vor Beginn des Religionsunterrichts, also in einer Zeit, die für das Kind in jeder Hinsicht grundlegend ist, in den seltensten Fällen etwas von ihrer Taufe erfahren, oder von dem Herrn hören, dem sie dabei übereignet worden sind¹⁴⁵. Die Eltern sind der Kirche meist entfremdet oder stehen ihr völlig ablehnend gegenüber¹⁴⁶. Das zeigt sich u. a. sehr konkret daran, daß nur noch in den seltensten Fällen zu Hause die Bibel gemeinsam gelesen wird¹⁴⁷, ja daß sie oft schon gar nicht mehr vorhanden ist¹⁴⁸. In den sogenannten „kirchlichen Kreisen“ ist es um die Hausandacht schlecht bestellt, wenn auch dort der Gottesdienstbesuch noch mehr oder weniger regelmäßig durchgeführt wird. Die häusliche Gebetserziehung besteht meist in der Anlerung einiger Kindergebete, wenn sie überhaupt erfolgt. Kurz gesagt: Der wichtigste und umfangreichste Faktor des innergemeindlichen Handelns an der „zweiten Generation“, das Elternhaus, fällt heute weithin aus und kann faktisch abgeschrieben werden.

Was von den Eltern der Kinder gesagt wurde, das gilt gleicherweise für die „erste Generation“ unserer Gemeinden insgesamt: Auch sie versagt weitgehend in der Wahrnehmung des poimenischen Handelns an der „zweiten Generation“¹⁴⁹. Am deutlichsten zeigt sich das am Patenamt. Die Paten — Repräsentanten der Gemeinde bei der Taufe eines Kindes, ebenso wie die Eltern in besonderer Weise zum poimenischen Handeln an den Kindern verpflichtet — wissen heute meist kaum mehr

143. So Ziegner 274, 7 für Mitteldeutschland 1956.

144. So Giese 97, 42 für Mitteldeutschland 1949, ebenso Peters 185, 79. Für Westdeutschland vgl. u. a. Angermeyer 4, 30 und 35 (1957!).

145. Rinderknecht-Zeller 197, 14 weisen darauf hin, daß auch in den sog. kirchlichen Kreisen die häusliche Belehrung nicht mehr erfolgt.

146. Frör 73, 11 f.; Caselmann 35, 10 f.; Frör 78, 50 f.; Uhsadel 241, 111; Wolf 265, 34 spricht von „kühler Gleichgültigkeit“ der Familien in Glaubensfragen.

147. Bei den meisten Kindern kann also die Anerkennung der Bibel als Wort Gottes — ein wesentlicher Faktor des innergemeindlichen Handelns der Kirche und eine wichtige Voraussetzung — nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, wie das in Katechetik und Unterrichtspraxis heute noch weitgehend geschieht.

148. Vgl. Würtenberg 269, 124 f. Die Stellungnahme vieler evangelischer Eltern in Fragen der Bekenntnisschule bestätigen diese Feststellung. Vgl. Hofer in einer Zugschrift an die Christenlehre 1949, S. 20.

149. So Hammelsbeck 107, 47; Korth 140, 61; 141, 13; Mieskes 163, 245; Hafa in 275, 61; Wolf 265, 49 f. und 209 im Gespräch mit Mieskes.

etwas von dem geistlichen Auftrag, der ihnen übertragen wurde. Praktisch tun sie in dieser Richtung gar nichts¹⁵⁰.

Auch um den Sektor innergemeindlichen Handelns, der — mit einigem Abstand¹⁵¹ — neben dem Elternhaus vom sechsten Lebensjahre an der zweitgrößte des innergemeindlichen Handelns sein kann, um die Schule, ist es im Blick auf die Wahrnehmung christlicher Verantwortung für die heranwachsende Generation nicht besonders gut bestellt. Die Umwandlung der Schule zu einer „Lebens- und Erziehungsstätte der Jugend“, wie sie durch die innere Schulreform angestrebt wird¹⁵², ist bisher nur in geringem Maße verwirklicht. Die Schüler gewinnen deshalb „leicht den Eindruck: Das Leben geht erst wieder an, wenn die Schule aus ist“¹⁵³. Allein schon dadurch ist eine innergemeindliche Wortverkündigung in der Schule erschwert. Denn christliche „Lehre“ hat es mit dem Leben zu tun und möchte gestaltend und richtungweisend auch in das Leben der jungen Leute eingreifen. Das ist aber dort sehr schwer, wo die innergemeindliche Wortverkündigung dem „Schul-Ich“ oder gar dem „Religionsstunden-Ich“ begegnet. Zu dieser Lebensfremdheit, der der kirchliche Unterricht jedenfalls in der Schule meist unterworfen ist und die die innergemeindliche Wortverkündigung in der Schule erschwert, kommt hinzu, daß der Klassenlehrer sehr oft nicht das Schulleben im Sinne des poimenischen Handelns gestalten kann, weil ihm z. B. in einer Gemeinschaftsschule die Hände dazu gebunden sind¹⁵⁴. Nicht selten *will* der Lehrer aber auch gar nicht das Schulleben vom Evangelium her verantwortlich gestalten, weil er persönlich daran nicht interessiert ist. Er beschränkt sich dann auf den Religionsunterricht als Fachunterricht¹⁵⁵. Manchmal tut er nicht einmal mehr dies¹⁵⁶. Auch hier kann man also kaum noch vom Vorhandensein einer „ersten Generation“ sprechen. Das heißt aber, daß der zweitgrößte Faktor des poimenischen Handelns der Kirche an den Kindern, die Schule, weitgehend ausfällt.

150. Vgl. Würzburger 270, 17.

151. Stallmann 226, 62: „Der Lehrer kann nicht an die Stelle der Eltern treten.“ Damit wird die Bedeutung der Schule insgesamt, nicht nur des Religionsunterrichts, stark eingeschränkt. Das muß beachtet werden, wenn man der Bedeutung der Schule für die evangelische Erziehung und Unterweisung wirklich nüchtern gerecht werden will.

152. Stöcker in 231, 12.

153. Burkert 33, 106.

154. Hier wirkt sich der bes. in evangelischen Kreisen starke Hang zur Gemeinschaftsschule verhängnisvoll aus.

155. Schon Doerne 55, 70 hält diesen Schritt für sehr bedenklich.

156. An dieser Haltung mancher Lehrer scheitert heute die Bekenntnisschule faktisch dort, wo sie äußerlich vorhanden ist. Daß der Lehrer die Möglichkeit und das verfassungsmäßige Recht hat kirchliche Aktivität zu verweigern, kann nur begrüßt werden. Das schafft klare Verhältnisse.

So ist der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen, für die meisten getauften Kinder auf lange Zeit die einzige Art innergemeindlichen Handelns, die sie erleben¹⁵⁷. Mit dem Ende des Religionsunterrichts ist für viele auch das Ende des poimenischen Handelns der Kirche gekommen. Für den so isolierten kirchlichen Unterricht ist es ziemlich belanglos, ob er in der öffentlichen Schule oder in kircheneigenen Räumen stattfindet¹⁵⁸. In jedem Falle fehlt ihm die Einbettung in das Leben eines christlichen Elternhauses, einer christlichen Gemeinde und einer christlich gestalteten Schule. Ohne diese verliert er aber seinen Sinn als innergemeindliches Handeln¹⁵⁹.

b) Daraus die richtigen Konsequenzen zu ziehen würde bedeuten, daß die Kirche ihre Aufmerksamkeit und ihre Kräfte in größtem Maße darauf konzentrierte, die Einbettung der Schulkinder in das Leben der Gemeinde und des christlichen Elternhauses wieder herzustellen, damit der Religionsunterricht nicht mehr so isoliert dasteht¹⁶⁰. Statt dessen muß aber eine starke Tendenz dahin festgestellt werden, daß der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen — also die kleinste Basis für das innergemeindliche Handeln an der „zweiten Generation“ — mit all den Aufgaben belastet und betraut wird, die Elternhaus und Gemeinde heute nicht mehr wahrnehmen können oder wollen. Der Religionsunterricht mit seinen durchschnittlich zwei Wochenstunden „soll auf einmal leisten, was an einer ganz anderen Stelle geleistet werden müßte, nämlich die Wirklichkeit des geistlichen Lebens vermitteln, in die er einmal eingebettet war und mit der zusammen er seiner Aufgabe genügen konnte“¹⁶¹. Man ist sich darüber im klaren, daß der Religionsunterricht heute ein „Vorposten“ der Kirche inmitten einer säkularisierten Welt geworden ist¹⁶², daß er nur ein Notbehelf sein kann, ein Ersatz für andere Formen innergemeinlichen Handelns, sogar ein schlechter Ersatz¹⁶³. Trotz dieser Erkenntnisse wird nun den zwei bis vier Wochenstunden Religionsunterricht neben der Auslegung der Schrift die Aufgabe der Erziehung der Kinder zum Leben der christ-

157. Kindergottesdienst, Jungschar und Jugendarbeit fallen demgegenüber in der Regel schon zahlenmäßig nicht ins Gewicht.

158. Im mitteldeutschen Raum steigt der Prozentsatz von Religionsstunden, die in kircheneigenen Räumen gehalten werden.

159. Frör 73, 11 f. nennt diesen Zustand schon 1936 unnatürlich.

160. So auch Mieskes 163, 245.

161. Frör 81, 85; ähnlich schon Frör 73, 12 und neuerdings 87, 114 f.; H. Schmidt 212, 227 bezeichnet diese Entwicklung als „Alarmzeichen eines zunehmenden Gemeindezerfalls“.

162. Peters 185, 79; vgl. Giese 97, 42 f.

163. Rinderknecht-Zeller 197, 14 ff. bezeichnen die Schule als Ersatz des christlichen Elternhauses und einen R.U. durch den Fachlehrer als Notbehelf im Notbehelf. Aber sie konzentrieren dann doch alle Bemühungen auf diesen Ersatz im Ersatz!

lichen Gemeinde aufgebürdet¹⁶⁴. Man möchte im Rahmen dieser durchschnittlich zwei Wochenstunden sogar eine Gemeinde innerhalb der Schulmauern bilden¹⁶⁵. Im einzelnen heißt dies, daß neben die Aufgabe der Wortverkündigung¹⁶⁶ das Schulgebet und die Gebetserziehung treten sollen, dazu das Singen und Einüben von Chorälen und Psalmen, die Erziehung zum Hören auf das Wort durch die Besprechung der Predigt und durch die Einübung von Methoden des Bibellesens, die Erziehung zum Besuch des Gottesdienstes und die Einübung seiner liturgischen Formen, die Hinführung und Anleitung zu diakonischer Arbeit in mancherlei Gestalt, nicht zuletzt auch die Anleitung zur Gestaltung kirchlicher und familiärer Feste¹⁶⁷. Aus der Fülle dieser Aufgaben, mit denen der Religionsunterricht auf einmal belastet wird, stellt man die Erziehung zum sonntäglichen Gottesdienst noch besonders heraus¹⁶⁸. Deshalb wird auch betont, daß der Religionsunterricht auf den Rhythmus des Kirchenjahres zu achten habe¹⁶⁹. Der Kindergottesdienst rückt in ein besonderes Licht: Man möchte in ihm, von unten her, die Mitte allen Gemeindelbens, den Gottesdienst, wieder erstehen lassen, um vielleicht so zu erreichen, daß eines Tages auch die Eltern wieder aus dieser Mitte leben, oder daß wenigstens die Kinder, wenn sie selber Erwachsene geworden sind, anders handeln als ihre Eltern¹⁷⁰. Sehr leicht findet sich allerdings dort, wo man mit den Kindern im Religionsunterricht oder im „Unterricht der Katechumenen“ die im Argen liegende Gemeinde und all ihre Lebensäußerungen von unten her wieder aufbauen will, ein starker Mißton: Die „Alten“ werden für unfähig gehalten, daß mit ihnen ein Neuanfang gemacht werden könne. Sie werden deshalb für alle diese Versuche von vorneherein abgeschrieben¹⁷¹.

164. Zur Aufgabe der „innergemeindlichen Wortverkündigung“ gesellt man also die Erziehungsaufgabe: Caselmann 35, 19 f. Häufig wird hier G. Schmidt 210, 12 zitiert: „Unser Ziel muß sein junge Menschen dahin zu führen, daß sie in der Kirche und mit der Kirche, unter dem Wort und aus dem Wort zu leben lernen.“ Frör 79, 10; Burkert 33, 36 f. spricht schon von einer bewußten Übernahme der Aufgaben des Elternhauses und der Gemeinde durch den Religionsunterricht. Angermeyer 4, 35 nennt es stellvertretende Hinführung zur Gemeinde durch Religionsunterricht und Religionslehrer. Vgl. Frör 78, 50 f.

165. Schon Pfennigsdorf 186, 184 f.! — 166. Vgl. Frör 78, 50 f.

167. Frör 79 hat hierzu eine nahezu erschöpfende Darstellung gegeben. Vgl. Rang 191/I, 112 ff.; Niebergall 170, 56 ff.; Nicol 169; Schlißke 206.

168. Niebergall 170, 40; Angermeyer 4, 219 f.; Buhlmann 29, 15 schlägt vor, die Passionsgeschichte in Andachtsform unter Anlehnung an die Passionsandachten der Gemeinde im Unterricht zu behandeln und legt dazu einen Entwurf vor.

169. So in den Lehrplänen 146, 5 und 8; bei Uhsadel 241, 66 f. und 82 und bei Müller 165, 53. Vgl. dazu die Arbeitshilfen!

170. So Korth 141, 12 ff., wo ausdrücklich der Notcharakter des Kindergottesdienstes hervorgehoben wird. Er soll dann wieder eingestellt werden, wenn die Eltern zusammen mit ihren Kindern den sonntäglichen Gottesdienst besuchen.

171. Auf diese Weise kommt die Katechetik in fatale Nähe zu dem aus dem politischen Raum hinreichend bekannten: „Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft.“ Vgl. z. B. Eckstein 59, 8, der „das Gewohnheitschristentum, die Lethargie und die

c) Auf die Frage, ob der Religionsunterricht die Fülle an Aufgaben übernehmen kann, die ihm heute zugeteilt werden, weil die „erste Generation“ versagt, muß ein entschiedenes *Nein* gesagt werden! Diese Aufgaben überfordern den Religionsunterricht restlos¹⁷². „Der Unterricht kann nicht retten, was die Gemeinde verloren hat“¹⁷³. Die Gründe sind offensichtlich:

1. Allein schon die *zeitliche Basis* für die Lösung aller dieser vielen Aufgaben ist zu klein. Man kann nicht mit zwei, höchstens vier Wochenstunden Fachunterricht und der damit verbundenen und davon abhängigen intellektuellen Arbeit das ersetzen oder hereinholen wollen, was im Elternhaus in sechs in jeder Hinsicht grundlegenden Jahren versäumt worden ist und was parallel zum Unterricht von den Eltern in noch viel geringerem Maße als bisher getan wird, wenn überhaupt etwas geschieht. Wie viele Eltern meinen, vom sechsten Lebensjahr an alles dem Religionsunterricht überlassen zu können¹⁷⁴!

2. Die schmale zeitliche Basis des Religionsunterrichts hat aber auch zur Folge, daß diese innergemeindliche Wortverkündigung kaum das eigentliche Leben der Kinder erreicht. Wo aber eine Verkündigung nicht auf die Hörer in ihrer tatsächlichen Situation bezogen ist, kann man nicht mehr von Verkündigung reden. Natürlich gibt es je und dann auch im Religionsunterricht eine echte Verkündigungssituation. Für Kinder und Katecheten sind es die schönsten Stunden, wenn das Leben in den Unterricht hereinreicht, indem eine bestimmte, vorgegebene Situation Kinder und Katecheten in gleicher Weise vor eine Frage stellt und nun gemeinsam nach einer Weisung aus Gottes Wort gesucht werden kann. Jeder Praktiker weiß aber, daß diese Situationen sehr selten sind und daß der normale Verlauf einer Religionsstunde anders aussieht. Die Vorgegebenheit einer solchen Situation durch didaktische Mittel, etwa durch eine Beispielgeschichte, künstlich erreichen zu wollen, provoziert nur eine theoretische Lösung praktischer Probleme, die den Kindern wenig hilft.

religiöse Gleichgültigkeit der Alten angreifen und überwinden“ will, indem er bei der Jugend, d. h. bei einer Intensivierung des Katechumenats ansetzt. Denn „das allein entspricht dem organischen Gesetz allen Wachstums“ (!). Ähnlich Wentzel in Wölber 263, 30 und Uhsadel 241, 82: Ein Lehrplan für die Christenlehre ist „ein Dienst für die Erneuerung der Kirche. Er rechnet nicht mit der Kirche von heute, sondern mit der von morgen.“

172. So Wolf 265, 50 und 59. Frör 81, 85 spricht von einer „chronisch gewordenen Überforderung des Unterrichts.“

173. Rang 191/I, 99 Anm. 1 im Anschluß an ein Zitat von L. Heitmann. Ähnlich schon Doerne 56, 216 f.

174. So Ziegner 274, 8: „... von dem Schuleintritt an erwartet man, daß sich die Schule und die Kirche der weiteren Bildung des Kindes im christlichen Glauben annehmen. Das geschieht denn auch, und damit ist für die meisten Eltern alles getan, was sie ihren Kindern zu tun schuldig zu sein meinen.“

3. Gesetzt den Fall aber, daß eine echte Bewegung entfacht ist, so dürfen wir uns über die weiteren Aussichten dieser Ergriffenheit keinen allzu großen Hoffnungen hingeben. Die indifferente Haltung des Elternhauses, oder — was heute gar nicht mehr selten ist — die antikirchliche, ja antichristliche Haltung der Menschen, denen die Kinder — vielleicht noch mehr die Jugendlichen — in der Zeit außerhalb des Religionsunterrichts begegnen, erstickt die positiven Ansätze im Keime. Das im Unterricht aufgenommene Wissen bleibt in dieser Umgebung ein totes Wissen, das sehr rasch wieder verfliegt. Das Kind hat auch — psychologisch betrachtet — gar keine Möglichkeit, eine Ergriffenheit aus dem Religionsunterricht gegen den stärkeren Einfluß der Eltern oder des Milieus durchzuhalten¹⁷⁵. Beim Jugendlichen wäre dies schon eher denkbar, doch macht sich auch hier wieder die schmale Basis des Fachunterrichts mit seinem Massenbetrieb bemerkbar. *Wer vom Evangelium angedet ist, gehört in die Gemeinde und in die Fülle ihres poimenischen Handelns*. Zwei Wochenstunden „Religionsunterricht“, zwei Wochenstunden Lehrgang also, sind als Ersatz nicht möglich. Das führt uns aber bereits zum letzten Grund, weshalb der Religionsunterricht allein die mannigfaltigen Aufgaben poimenischen Handelns der Kirche an der „zweiten Generation“ nicht erfüllen kann:

4. Er liegt im Charakter dieses Unterrichts selbst. Abgesehen von den seltenen Stunden, in denen diesem Unterricht eine echte Situation geschenkt ist, verläuft er als ein Lehrgang, der intellektuell, begrifflich, Wissen vermittelnd und Methoden einschulend vorgehen muß¹⁷⁶. Eingebettet in ein reiches poimenisches Handeln der Kirche, von innergemeindlicher Wortverkündigung herkommend und auf konkrete Aufgaben in der Gemeinde hinführend ist solch ein Lehrgang sicher möglich, ja sogar von Fall zu Fall nötig. Wenn aber das innergemeindliche Handeln an der „zweiten Generation“ sechs Jahre lang gar nicht oder sehr geringfügig geschieht und dann einzig und allein auf einem solchen Lehrgang beruht, dann muß sich die ganze Gefährlichkeit eines solchen Lehrgangs zeigen und auswirken. Die Teilnehmer begegnen der Botschaft des Neuen Testaments fast nur in einer historisierenden, verobjektivierenden, sie in ihrer Existenz kaum berührenden und erschütternden Weise. Eine Hilfe zum Leben aus dem Glauben kann diese Art der Begegnung mit dem Evangelium nicht sein, eher eine Bestärkung in der Haltung des anthropozentrisch lebenden und denkenden Menschen. Innergemeindliche Wortverkündigung oder — weiter gefaßt — poime-

175. Das gilt ebensogut für die im Religionsunterricht anerzogenen Gewohnheiten. Was im Bereich des Alltagslebens den Kindern nicht begegnet, ist rasch vergessen. Vgl. Angermeyer 4, 186 f.

176. Das dürfte die Analyse im 1. Teil der Untersuchung erwiesen haben.

nisches Handeln ist solch ein Lehrgang nicht¹⁷⁷. Der praktische „Erfolg“ liefert den besten Beweis.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen kann heute nur noch in seltenen Fällen als ein innergemeindliches Handeln der Kirche an den Gliedern der „zweiten Generation“ bezeichnet werden. Der wesentlichste Grund dafür liegt darin, daß die „erste Generation“, die das poimenische Handeln der Kirche an ihren Kindern tragen sollte, meist nicht vorhanden ist oder versagt, daß also die tragende Gemeinde fehlt¹⁷⁸. Damit müssen wir uns der nächsten Zielsetzung für den kirchlichen Unterricht zuwenden, die der faktischen Situation der meisten Kinder besser gerecht zu werden scheint, nämlich der Auffassung des kirchlichen Unterrichts als missionarischer Möglichkeit.

177. Vgl. hierzu Kapitel III und VI.

178. Frör, der sich besonders für die innergemeindliche Funktion des Religionsunterrichts einsetzt und damit den einzigen Ort bezeichnet, an dem dieser Unterricht eine echte Möglichkeit haben kann, gibt doch verschiedentlich zu, daß der Religionsunterricht nur noch selten in der innergemeindlichen Situation steht. Bestenfalls ist es in jeder Klasse eine kleine Gruppe von Kindern, denen der Religionsunterricht als innergemeindliche Wortverkündigung angemessen ist. Vgl. Frör 82, 313. In geschlossenen Dörfern und in klaren Diasporaverhältnissen dürfte heute noch eine echte innergemeindliche Situation des Religionsunterrichts möglich sein, und zwar für die Mehrzahl der dort beteiligten Kinder. Vgl. dazu die Schlußfolgerungen!

1. Der Ansatzpunkt dieser Aufgabenstellung

a) In kirchlichen Kreisen wird heute der Religionsunterricht gern als eine „Chance“ dafür angesehen, daß große Teile unseres Volkes mit der Botschaft des Neuen Testaments erreicht werden. Begründet wird diese Auffassung in der Regel mit dem Fehlen des christlichen Elternhauses und der mangelnden Aktivität der „ersten Generation“ gegenüber den getauften Kindern. Der Religionsunterricht hat, so sagt man mit Recht, „die Unterstützung der Eltern nahezu verloren. Kaum die erste Einführung in die Religion, kaum die Anleitung zum ersten auswendig gelernten Kindergebet darf er noch voraussetzen. Damit aber gewinnt der RU eine steigende Bedeutung für das innere Leben der Jugend und seine Arbeit wird um so wichtiger. Sie wird — ebenso wie die kirchliche Gemeindearbeit — in hohem Maße Missionsarbeit! Ist doch der Religionsunterricht in vielen Fällen der einzige Ort, wo der junge Mensch noch in Berührung mit Gott und der Religion kommt . . .“. Diese Auffassung des Religionsunterrichts, die Gerhard Bohne bereits vor rund dreißig Jahren (!) vertreten hat¹, findet sich seitdem in der katechetischen Literatur in verschiedenster Gestalt immer wieder. So weist man darauf hin, daß die Kinder im Religionsunterricht wegen des Versagens der Eltern heute in der Regel ihre erste Begegnung mit den „Gestalten und Geschichten der Hl. Schrift“ erleben². Daraus leitet man dann die missionarische Aufgabe des Religionsunterrichts ab³. Andere möchten den Begriff „Mission“ lieber vermeiden, weil man es im Religionsunterricht in der Regel ja mit getauften Kindern zu tun habe. Sie schlagen deshalb vor, besser von einer „volksmissionarischen“ Aufgabe zu reden⁴. Doch ändern diese begrifflichen Unterscheidungen nichts an der Tatsache, daß es fast überall — sechs Jahre nach der Taufe! — um eine *erste* Begegnung der Kinder mit dem Evangelium geht⁵. Natürlich gibt es auch andere, verschleierte Weisen, das auszu-

1. Bohne 18, 220 f.; vgl. 222.

2. So G. Schmidt 210, 22; ebenso Rang 191/I, 98; Angermeyer 4, 30.

3. Rang 191/I, 98; Württemberg 268, 42; 269, 124 f.; Giese 97, 42 f.

4. Giese 97, 7 unterscheidet nicht zwischen Mission und Volksmission, wohl aber Müller 165, 10, vgl. S. 75. Der Sache nach bei Otto-Witt 179, 42 und bei Stock 230, 16; vgl. auch Uhsadel 241, 111.

5. Giese 97, 42 f. stellt den Charakter einer ersten Begegnung stark heraus. Bei all den begrifflichen Differenzierungsversuchen gewinnt man den Eindruck, als ob man die eigentliche Ursache, das heiße Eisen unserer Kindertaufpraxis, nicht anfassen

drücken. So nennt man das Ziel — allerdings das „göttliche Ziel“ des Religionsunterrichts — „Weckung des Glaubens“⁶, oder man redet davon, daß der kirchliche Unterricht in die Gemeinde einfügen solle durch die Hinführung zum Glauben⁷. Man möchte die Jugend „in das Kraftfeld des Christus“ führen, um sie auf diese Weise an das Heil heranzubringen⁸, oder man sieht die erste Aufgabe des kirchlichen Unterrichts darin, daß man den Schüler soweit bringt, seine „Zuschauerhaltung des (nur) kritischen Denkens aufzugeben und sich der Wahrheit (in meditativem Denken) wirklich zu stellen“⁹. Wer bereits andere Wege kirchlicher Unterweisung als unsern Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen kennt, läßt sich doch von dem Einwand beeindrucken, daß gerade dieser Religionsunterricht die „Rabauken“ noch erreiche und deshalb der Suche nach dem Verlorenen gleichzusetzen sei, von der das Evangelium spricht¹⁰. Man bezeichnet den Religionsunterricht heute als „Vorposten“ der Kirche in einer „glaubens- und kirchenfremd gewordenen Bevölkerung“¹¹, der zur Kirche hinführen soll.

Es gibt auch kritische Stimmen gegenüber dieser Einordnung des kirchlichen Unterrichts in das missionierende Handeln der Kirche¹²: Sie bedeute eine Nichtachtung der Kindertaufe und stelle ein Anzeichen für die Krisis unseres Taufverständnisses dar. Demgegenüber muß gesagt werden, daß es sich hier wohl weniger um ein falsches Taufverständnis handelt, als vielmehr um richtige Konsequenzen aus einer falschen Kindertaufpraxis. Die Nichtachtung der Kindertaufe beginnt ja nicht erst mit der Bezeichnung des Religionsunterrichts als missionierendem Handeln. Sie liegt schon längst vorher in dem, was die Gemeinde und die Eltern nach der Taufe ihrer Kinder tun bzw. nicht tun. Man kann sehr positiv zur Kindertaufe stehen, auch das richtige Verständnis der Kindertaufe haben, und doch zu dem Ergebnis kommen, daß es sich bei dem derzeitigen Religionsunterricht meist um eine missionarische Aktion handelt, weil die meisten Kinder sechs Jahre lang ununterbrochen in a-kirchlicher Umgebung stehen und sozusagen aus der Apostasie wieder herangeholt werden müssen.

Es steht freilich offen, um welche Art der Mission es sich dann handelt. Daß die Kinder oft gar nichts von der Botschaft des Neuen Testa-

wolle. Daß die Kindertaufe nicht mehr vollziehbar ist, wenn man von vorneherein weiß, daß 6 grundlegende Jahre danach sich niemand im Sinne des poimenischen Handelns um das getaufte Kind annimmt, wagt man nicht zu sehen oder zu sagen.

6. Hahn 105, 10; vgl. Wolf 265, 50.

7. v. Tilling 238, 5; dazu Eckstein 59, 8 und 54, der es „Gemeindeaufbau“ von der Wurzel her nennt. Vgl. Wentzel in Wölber 263, 30.

8. Niebergall 170, 75.

9. Böhne 21, 69.

10. So Zimmermann in Zimmermann-Hafa 275, 31 f.

11. Peters 185, 79.

12. Frör 81, 85; dazu Wolf 265, 38.

menten wissen, daß ihnen manchmal sogar der Name Jesu völlig neu ist, das spricht dafür, daß man die kirchliche Unterweisung in der Nähe zur *Heidenmission* sieht. Daß die Kinder getauft sind und mit ihren Eltern zu der Masse derer gehören, die der Kirche entfremdet sind, spricht für die Bezeichnung „*Volksmission*“. Denn ihr geht es darum, daß die der Kirche entfremdeten Glieder wieder herangeholt werden¹³. Daß die Welt, in die die Kleinkinder heute hineingetauft werden, viele Charakterzüge eines postchristlichen Heidentums an sich hat, daß die Kinder in einem Milieu aufwachsen, in dem Jesus von Nazareth zwar nicht abgelehnt, aber doch eingeordnet ist, das spricht dafür, die Arbeit an diesen Kindern in einer gewissen Nähe zur *Mohammedanermision* zu sehen¹⁴. Denn auch im Islam ist Jesus von Nazareth bekannt, aber er ist eine vergangene Größe, als Prophet in die Geschichte vor Mohammed eingeordnet und von der späteren Entwicklung überholt — wie in der modernen Gesellschaft¹⁵. Vielleicht sollte man — Kindertaufe und Elternhaus ernstnehmend — von einer *Wiedergewinnung von Apostaten* sprechen. Beides — Mohammedanermision und Mission unter Apostaten — würde erklären, weshalb die Versuche der „*Volksmission*“ heute so wenig ankommen. Das würde für den Religionsunterricht bedeuten, daß er eine der schwierigsten missionarischen Aufgaben auf sich zu nehmen hat, aber eben doch eine missionarische Aufgabe¹⁶. *Wer die Aufgabe des Religionsunterrichts mit der missionarischen Aufgabe der Kirche gleichsetzt, der wird am ehesten der tatsächlichen Situation gerecht, in der sich der Religionsunterricht heute befindet*¹⁷, wenn auch ein „missionarischer Unterricht an bereits Getauften“ eigentlich eine „Sinnlosigkeit“ ist¹⁸.

b) Gegenüber dieser praktischen Begründung der missionarischen Aufgabe des Religionsunterrichts fallen andere, meist theoretische Be-

13. Margull 152, 162 ff. weist in einer Zusammenstellung ökumenischer Stimmen darauf hin, daß die „*Volksmission*“ als Herbeiholung zu den derzeitigen Lebensformen der Kirchen im großen und ganzen nicht mehr möglich sei.

14. Einen Denkanstoß in dieser Richtung verdankt der Vf. einem Gespräch mit Margull. Es wäre nötig, *von da her* einmal die Schwierigkeiten unserer volksmissionarischen Lage zu bedenken.

15. Margull 152, 196: „... der Name Jesus ist bekannt, er wird gebraucht, aber er ist im ganzen Historie geworden, hinter der sich die Türen der Gegenwart geschlossen haben.“

16. Zum Problem einer Verkündigung im a-christlichen Milieu vgl. Rang 191/I, 61, bes. Anm. 1; und Margull 152, 162 ff. Die Konsequenzen in der Frage der Kindertaufe zu ziehen würde bedeuten, daß die Kindertaufe in dieser Lage unmöglich ist.

17. Frör 81, 85: „Aus dieser durch die heutige volkskirchliche Lage bedingten Not sind in Wirklichkeit alle Versuche zu erklären, den Verkündigungsauftrag der Jugendunterweisung abzuschwächen oder ihn als missionierenden Unterricht zu verstehen.“

18. Rang 191/I, 98: „Ein missionierender Unterricht an bereits Getauften also ist eigentlich eine Sinnlosigkeit und zeigt die ganze traurige Entleerung der Taufe in unserer heutigen Kirche.“

gründungen stark ab und wirken gekünstelt. In der Regel setzt man hier beim Missionsbefehl ein und versucht ihn zu exegisieren: „Wir müssen erkennen, daß hier ein dreifacher Auftrag erteilt wird: 1. zu missionieren; 2. zu taufen; 3. die Getauften fähig zu machen, evangelisch zu leben (Heiligung)“¹⁹. Die Kindertaufe bringt in diese Reihenfolge eine andere Ordnung: Der zweite Schritt erfolgt vor dem ersten. Diesen gibt man aber nicht auf, sondern verlegt ihn auf die Zeit nach der Taufe. So unterscheidet man nach der Kindertaufe 1. einen missionierenden Unterricht, der das nachholt, was der altkirchlichen Praxis entsprechend vor der Taufe geschah, und 2. den gemeindlichen Unterricht, der die durch Taufe und missionierenden Unterricht gegangenen Christen das Halten alles dessen lehrt, was Christus befohlen hat²⁰. Den Abschluß des „missionierenden Unterrichts“ sieht man in der Konfirmation²¹. Statt „missionierender Unterricht“ findet sich auch die Bezeichnung „nachgeholter Taufunterricht“²². Daß diese Parallelsetzung des altkirchlichen Katechumenats mit dem kirchlichen Unterricht nicht gut möglich ist, wurde bereits gezeigt²³. Daß aber trotz exegetischer Unklarheiten und nicht haltbarer Auslegungen des Missionsbefehles die These vom „missionierenden Unterricht“ immer wieder positiv aufgegriffen wird, bestätigt, daß die tatsächliche Situation des Religionsunterrichts weitgehend dieser Auffassung entspricht.

c) Noch eine weitere Beobachtung kann als Beweis dafür herangezogen werden, daß der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen heute auf die Missionsaufgabe zurückgeworfen ist. Es läßt sich nämlich bei einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen zeigen, daß dem Religionsunterricht zwar theoretisch die Aufgabe innergemeindlichen Handelns zugewiesen wird, daß man ihn aber praktisch doch als „Mission“ versteht. Die praktische Erfahrung setzt sich hier gegen grundsätzliche Erörterungen durch und bedingt Inkonssequenzen und Unklarheiten. So setzt Helmut Angermeyer einerseits die Gemeindezugehörigkeit voraus, redet aber andererseits davon, daß die Kinder im Unterricht erstmalig

19. Hammelsbeck 107, 29. In diesem Ansatz hat er viele Nachfolger gefunden. Zur Kritik an Hammelsbecks Exegese von Mt. 28, 18 ff. vgl. Angermeyer 4, 26 und 30; Graffmann 99, 163 f.

20. Hammelsbeck 107, 30 ff. und 47 ff. Rinderknecht 196, 6 f. hat ähnliche Gedanken. Giese 97, 50 und 56 schließt sich der Bezeichnung Hammelsbecks („missionierender Unterricht“) an.

21. Hammelsbeck 107, 32; Giese 97, 56.

22. Wo die Sakramentsbezogenheit des kirchlichen Unterrichts, also seine Ausrichtung auf Taufe und Abendmahl, betont wird, kann eine andere Vorstellung vorliegen, als die des „missionierenden Unterrichts“. Denn alles poimenische Handeln ist letztlich auf einen „reditus ad baptismum“ ausgerichtet. Vgl. Niebergall 170, 10 und 18 f.; Witt 262, 7; Wolf 265, 39 und 50.

23. Vgl. oben S. 116 ff. Hammelsbeck interpretiert den Missionsbefehl Mt. 28, 18 ff. praktisch vom altkirchlichen Katechumenat her. Luthers Übersetzung legt dies aber auch nahe.

von Christus erfahren²⁴. Genau so betont Gerhard *Schmidt* die Vorordnung der Gemeinde für die kirchliche Unterweisung, indem er den entscheidenden Schritt kirchlicher Unterweisung bereits ins Elternhaus verlegt. Doch sieht er andererseits, daß der Religionsunterricht eine erste Begegnung mit der Botschaft der Kirche bedeutet²⁵. Bei *Otto* und *Witt* wird die Gemeinde als Voraussetzung des Unterrichts genannt, wenn man auch von der Gewinnung eines neuen Gemeindeverständnisses spricht. Aber ebenso stark wird betont, daß die evangelische Unterweisung in der Berufsschule eine Gelegenheit zur Verkündigung an kirchenfremde junge Menschen ist, also eine Möglichkeit der Volksmission²⁶. *Rinderknecht* und *Zeller* vertreten deutlich die Ansicht, daß das Elternhaus der natürliche Ort für die christliche Unterweisung sei. Doch versagt es ihrer Meinung nach meist gegenüber dieser Aufgabe. Eine Evangelisation der Jugend hat deshalb anderweitig zu erfolgen, nämlich in der Schule und dort, so sagen sie, *schlimmstenfalls* im Religionsunterricht²⁷. *Siegfried Wolf*, der sich scharf gegen den „missionierenden Unterricht“ wendet und der kirchlichen Unterweisung ihren Platz in der Gemeinde zuweist, meint doch, daß die Entscheidung darüber, ob der kirchliche Unterricht „entwickelnd oder missionierend“ sei, an der Überlegung falle, wieweit Eltern und Paten bereits ihre Pflicht getan haben²⁸. *Adolf Burkert* möchte wenigstens in Schule und Klassengemeinschaft die Gemeindebezogenheit herstellen und so den kirchlichen Unterricht mit „ernsthaftem, verantwortlichem Leben“ umgeben. D. h., daß er wenigstens in der Schule innergemeindliche Situation haben möchte. Ebenso sehr ist er aber bedacht, im Religionsunterricht die Zuschauerhaltung des kritischen Denkens zu überwinden, d. h. also zu missionieren²⁹.

24. Angermeyer 4, 216 und 30/35. Wenn bei der Voraussetzung der Gemeinde bzw. der Kirche nur an die Beauftragung des Religionslehrers für seinen Unterricht gedacht ist, dann ist dies entschieden zu wenig. — Für Stock 229, 364 ist die Kirche Trägerin der Unterweisung. S. 377 soll die Unterweisung zu Christus führen. Vgl. S. 367: „Der Unterricht kann nicht lebendige Kirche bauen, vielmehr ist er darauf angewiesen, daß Kirche lebendig zugegen ist, daß Kirche sich aktuell ereignet und mit der Kraft und Bedeutsamkeit des Zeugnisses selbst die Unterweisung trägt.“ Wie sieht das denn konkret aus? Reicht dieses existenztheologische, punktuelle Verständnis der Kirche wirklich aus? In 230, 16 stellt Stock dann klar die Missions-situation des Unterrichts heraus.

25. G. Schmidt 210, 13+20 einerseits und S. 22 andererseits. An letzter Stelle vergleicht er den Katecheten mit einem Skifahrer, der als erster über eine Piste abfährt und deshalb eine saubere Spur vorlegen will oder muß. Für Müller 165, 10 und 35 ist die evangelische Unterweisung eine Funktion der Gemeinde, aber ebenso eine „erste neue Saat“. Auch die Mission ist Funktion der Gemeinde, doch lehnt Müller diese Aufgabe des Unterrichts ab. — 26. Otto-Witt 179, 43 und 42.

27. Rinderknecht-Zeller 197, 14 einerseits und S. 12+20 andererseits.

28. Wolf 265, 38, 26 f., 49 f. und 34 im Rückblick einerseits; „entwickelnd oder missionierend“ S. 34 andererseits. S. 49 f. wird der Religionsunterricht als Ersatz für die häusliche Unterweisung abgelehnt.

29. Burkert 33, 106 und 109, letzteres im Anschluß an Böhne.

Am deutlichsten weist Kurt Frör auf das Dilemma hin, in dem sich die Katechetik bei der Einordnung des Religionsunterrichts befindet. Er hält daran fest, daß der Religionsunterricht als innergemeindliche Verkündigung, nicht als missionierender Unterricht zu bezeichnen sei, schreibt aber dann: „Für die immer wieder auftretende Neigung, den katechetischen Dienst der Kirche als „missionierenden Unterricht an getauften Kindern“ anzusprechen, wird hauptsächlich das ruinenhafte Stadium der heutigen Volkskirche und ihrer konkreten Gemeindeverhältnisse verantwortlich zu machen sein. In der Unterrichtssituation von heute können sich die Grenzen zwischen Missionsauftrag und innergemeindlicher Verkündigung tatsächlich manchmal bis zur Unkenntlichkeit verwischen. Es gibt Klassen, in denen man fast ebenso von vorne anfangen muß wie ein Missionar bei den Heiden. Wir befinden uns hier in einer Grenzsituation der Gemeinde“³⁰. Hier wird das Dilemma, in dem sich die Katechetik heute auf Grund der praktischen Gegebenheiten befindet, mit Namen genannt: Wir stehen in der Missionssituation, auch wenn wir von der Kindertaufe her den kirchlichen Unterricht am liebsten dem innergemeindlichen Handeln der Kirche zuordnen wollten³¹.

Wir müssen nun untersuchen, wie sich die Katechetik eine Lösung der Missionsaufgabe vorstellt und ob der Religionsunterricht faktisch Mission sein kann.

2. Die Struktur des missionierenden Handelns im Religionsunterricht nach den Vorschlägen der Katechetik

Seit der theologischen Erneuerungsbewegung der Jahre nach dem ersten Weltkrieg hat die Katechetik ein bestimmtes Schema entwickelt, nach dem sie Aufgabe und Charakter der kirchlichen Unterweisung an den öffentlichen Schulen begründet und zu bestimmten Richtlinien für die Behandlung methodisch-didaktischer Einzel-

30. Frör 81, 82 f.; er fährt dann allerdings fort: „Wir können diese Grenzsituation nicht dadurch klären, daß wir die Grenze zwischen Mission und innergemeindlicher Verkündigung grundsätzlich verwischen. Sonst müßten wir aufhören zu taufen. Wohl ist der ursprüngliche Ausgangspunkt der innergemeindlichen Verkündigung, die Kindertaufe, für die meisten Kinder nicht mehr sichtbar. Aber deshalb können wir sie nicht grundsätzlich ignorieren.“ Nimmt man einerseits die Kindertaufe ganz ernst, sieht aber andererseits das Aufwachsen der getauften Kinder in a-christlichem Milieu, dann kann man nur noch von einer *Wiedergewinnung von Apostaten* sprechen. Daß diese Aufgabe zu den schwersten gehört, ist klar. Daß sie der Mission näher steht, als jeder innergemeindlichen Arbeit, dürfte auch klar sein.

31. Die Grundstruktur missionierenden Handelns dürfte in Heidenmission, Volksmission und Mohammedanermision die gleiche sein. Eine Kritik des „missionierenden Unterrichts“ läßt sich aber bereits von den Grundelementen missionierenden Handelns her durchführen. Vgl. Margull 152, 183 ff., der zeigt, daß Evangelisation und Volksmission in ein neues Stadium getreten sind durch das neue Gegenüber eines a-kirchlichen und a-christlichen Milieus.

fragen kommt³². Dieses Schema existiert heute fast unabhängig von der Frage, ob der kirchliche Unterricht mehr innergemeindliches oder mehr missionierendes Handeln der Kirche sei. Aus diesem Grunde spielt es für die weitere Auseinandersetzung keine Rolle, welche Aufgabe dem kirchlichen Unterricht im einzelnen zugewiesen wird. Es ist auch wenig relevant zu untersuchen, an welchen Punkten die Differenzierung in der Aufgabenstellung für die kirchliche Unterweisung einsetzt. Für uns genügt es aufgewiesen zu haben, daß der kirchliche Unterricht faktisch weitgehend in der Missionssituation steht. In der Praxis wird das nunmehr aufzuzeigende Schema deshalb meist zur Lösung der Missionsaufgabe verwendet, ganz gleich, ob es dazu bestimmt ist, oder nicht. Dieses Schema sieht so aus:

a) Grundsatz der Katechetik ist heute, daß der kirchliche Unterricht Verkündigung sei³³, und zwar Verkündigung der Heilsoffenbarung Gottes zur Weckung des Glaubens³⁴, Verkündigung aus einer anderen Welt³⁵. „Es ist das Geschenk der theologischen Erneuerung unserer Tage, daß wir wieder wissen, was Verkündigung ist, auch im Unterricht“³⁶. So finden sich in den katechetischen Anleitungen überall grundsätzliche Erörterungen zum Thema „Verkündigung“, weil man damit eine wesentliche Aussage über den Charakter der kirchlichen Unterweisung machen und bestimmte Richtlinien für die Einzelfragen der Unterweisung finden möchte³⁷. Man stellt den kirchlichen Unterricht als Verkündigung neben die Predigt, die Sakramente und das Gespräch und müht sich dabei um die Abgrenzung dieser Verkündigungsarten voneinander³⁸. Das Spezifische der Verkündigung im Unterricht sieht man darin, daß sie mit pädagogischen Mitteln geschieht³⁹. Daneben steht die Meinung, daß der kirchliche Unterricht nur als ganzer, nicht aber jede Einzelstunde Verkündigung sei, weil der Unterricht praktisch auf weite Strecken nur lehrhaften Charakter trage⁴⁰.

b) Als nächstes definiert man den Inhalt der Verkündigung. Verkündigt wird das Wort Gottes. Wort Gottes ist Jesus Christus. Das Zeugnis von Jesus als dem Christus ist in der Bibel zu finden. Die Bibel ist das Wort Gottes als Schrift⁴¹. Deswegen geht es im kirchlichen Un-

32. Giese 97; Hahn 105; Frör 81, 45 ff.; Angermeyer 4, 16 ff.; Wolf 265, 39 und 47; unter den älteren Werken Schieder 203, 9 ff.; Hammelsbeck 107; G. Schmidt 210, 7 ff.

33. Pfennigsdorf 186, 1 und 42; Rinderknecht-Zeller 197, 12; Korth 140, 60; Uhsadel 241, 51.

34. Eckstein 60, 7 ff.

35. Caselmann 35, 11; vgl. G. Schmidt 210, 9.

36. Frör 80, 14.

37. Es ist leichter anzugeben, wo der kirchliche Unterricht heute *nicht* als Verkündigung bezeichnet wird: Unland 241 a und neuerdings Stallmann 226, der sich S. 189 f. ausdrücklich gegen diese Gleichsetzung mit dem Verkündigungsauftrag wendet.

38. Giese 97, 8 f. und 39; Stock 229, 367 bezeichnet den kirchlichen Unterricht als Verkündigung „auf indirekte Weise. Er weiß um Verkündigung, er lehrt Verkündigung verstehen.“ Dazu Wolf 265, 41; Knevels 138, 5.

39. Fendt 69, 104.

40. Rang 191/I, 30; Giese 97, 39 ff.; die Herkunft der Wort-Gottes-Theologie von K. Barth ist hier offensichtlich.

41. Vgl. Bohne 20, 4; Delekat 44, 12 rechnet die Einengung des Begriffes „Wort

terrichtet eigentlich darum, das biblische Zeugnis zu vergegenwärtigen⁴². Die Darbietung in der Christenlehre soll bibelgebunden sein⁴³. Christus redet heute noch durch das Zeugnis der Bibel⁴⁴. „Als Christus-Anamnese und als Unterweisung in der Heilsgeschichte muß der kirchliche Unterricht Bibel-Unterricht sein, weil allein die Bibel Zeugnis von jenem Geschehen gibt, das in der Taufe in unser gegenwärtiges Leben hereinreicht“⁴⁵. Aus diesem Grunde soll der Lehrer im kirchlichen Unterricht „weniger Herold und mehr Hermeneut, weniger Evangelist und mehr Interpret“ sein⁴⁶, also Dolmetscher des biblischen Anliegens⁴⁷.

c) Mit der Bibel als der uns gegebenen Form des Wortes Gottes hat die Katechetik den wesentlichen Stoff des kirchlichen Unterrichts festgelegt⁴⁸. Daneben stehen natürlich noch Gesangbuch, Kleiner Katechismus u. a. m. Aber die Bibel hat den Vorrang unter den Unterrichtsstoffen. Für sie gilt die erste „Maxime“ Theodor Heckels, die in diesem Zusammenhang häufig zitiert wird: „Die Methodik des evangelischen Religionsunterrichts ist streng nach dem Anspruch der Sache zu bilden, nicht die Sache nach den anderen Ansprüchen umzubilden“⁴⁹. Die Bibel und ihre Botschaft ist die „Sache“ des kirchlichen Unterrichts. Damit hat man die Möglichkeit gewonnen, mit dem *didaktischen Dreieck* zu hantieren, das Lehrer, Kind und Stoff im Dreiecksverhältnis zueinander stellt, und von ihm aus die Richtlinien für eine Methode zu suchen⁵⁰. Überlegungen über die Vorordnung der Sache vor den beiden anderen Komponenten des kirchlichen Unterrichts führen gelegentlich zu einem Ausbau des „didaktischen Dreiecks“ zum „didaktischen Tetraeder“: Gott, der durch das Wort der Bibel redet, steht in Freiheit über Lehrer,

Gottes“ auf die Bibel als Buch zum nachreformatorischen Intellektualisierungsprozeß! Diese Einengung liegt noch heute in der Katechetik vor, wenn auch daneben andere Perspektiven *genannt* werden, z. B. Christus als Wort Gottes. Vgl. Rinderknecht-Zeller 197, 176, die von der biblischen Geschichte als einem „Stück Offenbarung“ sprechen. Kittel 134, 11 ff.; Würtenberg 268, 24 ff.

42. Vgl. Fendt 68, 94; Hammelsbeck 107, 31.

43. Schieder 203, 9. Hammelsbeck 107, 134 ff. verbindet die Bibelgebundenheit der Unterweisung mit dem Luthertext. Vgl. bes. noch Korth 140, 60.

44. Angermeyer 4, 16.

45. So Wolf 265, 39; vgl. S. 43; das Schema z. B. auch bei Hahn 106, 5 ff. unter deutlichem Rückgriff auf K. Barth.

46. Wolf 265, 82 in gewisser Distanz zu Heckel 112, 33: „Zeuge, Priester, Herold – darin hat das Amt des evangelischen Lehrers seine Würde.“

47. Steinwand 227, 6; Steinwand-Corbach 228/A³, 5; Bohne 20, 7.

48. Vgl. Angermeyer 4, 88: „II. Teil: Verwirklichung. § 4. Der Stoff. 1. Die Bibel.“ Rang 191/I, 18 f.; Uhsadel 241, 48 ff. und 100.

49. Heckel 112, 27; vgl. z. B. Niebergall 170, 23; Hahn 105, 20; Uhsadel 241, 49; Schreiner 218, 134 ff.

50. Niebergall 170, 23 dreht das didaktische Dreieck so lange, bis die *Sache* als Gipfel über Lehrer und Kind steht, um damit die Vorordnung der Sache vor der Person des Lehrers und der aus der Psychologie entnommenen Methode des Unterrichts auszudrücken. Vgl. Caselmann 35, 16 f., der die 3 Komponenten des Unterrichts in der klassischen Weise der alten Lernschule miteinander verbindet. Vgl. auch die Disposition bei Tebbe 235, 12 ff.

Kindern und Bibel und ist Ausgangspunkt und Ziel allen Geschehens auf der Ebene des didaktischen Dreiecks⁵¹. Die biblische Botschaft bleibt aber „Stoff“ oder „Sachgehalt“ des kirchlichen Unterrichts.

d) Eine Sache muß sachlich behandelt werden. Im kirchlichen Unterricht kann es sich nur um die sach- und fachgerechte Behandlung und Erklärung des *Bibeltextes* handeln. Dazu können die Methoden herangezogen werden, die sich bereits anderweitig bei der Interpretation von Texten bewährt haben⁵². Sie *müssen* sogar herangezogen werden, weil man faktisch keine anderen Methoden kennt⁵³. Das „Gotteswort ist zunächst — abgesehen von der Wirkung des Hl. Geistes — Wort, von Menschen gesprochen, muß als solches zunächst vom menschlichen Geist aufgenommen, verstanden, festgehalten werden. So sind die Wege zu gehen, die auch sonst sich als richtig erwiesen haben, wenn es sich darum handelt, menschliche Worte aufzunehmen, geistig zu verarbeiten, ins Gedächtnis zu prägen. Darum sind die methodischen, psychologischen, didaktischen Erkenntnisse und Erfahrungen anderer, verwandter Fächer sinngemäß, der besonderen Sache entsprechend, im RU. zu verwerten“⁵⁴. Ein Unterricht, der nach den „Regeln der allgemein geisteswissenschaftlichen Hermeneutik“ aufgebaut ist⁵⁵, kann das „audire externis auribus“ vermitteln⁵⁶, also die „natürliche Erkenntnis“ des Wortes Gottes, die die Voraussetzung für die Offenbarung bildet⁵⁷. Das kann soweit gehen, daß man unter sachgemäßer Behandlung eine historisch-kritische Analyse und Interpretation der einzelnen biblischen Perikopen versteht⁵⁸. Über die „pädagogische Seite“ der Arbeit kann man verfügen. Sie verdient alle Aufmerksamkeit⁵⁹.

e) Diese Arbeit am verfügbaren Objekt des biblischen Textes geschieht im Wissen und unter der Voraussetzung, daß das „rechte Hören“

51. Vgl. Jentsch 123, 649 und Wolf 265, 76 f., der begrifflich zwischen dem „Inhalt“ und dem „Stoff“ der evangelischen Unterweisung trennt.

52. A. Ebeling 57, 28: „Im christlichen Glauben unterrichten — das heißt zunächst schlicht und einfach: unterrichten, also grundsätzlich dasselbe tun, was der Deutschlehrer, der Geschichtslehrer, der Rechenlehrer auch tut...“. Dazu Niebergall 170, 23 f.; Uhsadel 241, 51; vgl. sein Beispiel S. 97 ff., das m. E. nicht über eine Interpretation hinausgeht, wie sie methodisch auch in anderen Fächern geübt werden könnte. Vgl. Otto-Witt 179, 28.

53. Vgl. Barth 11, 810 ff. und Bultmann 30, 211 ff. (dazu oben bei Typ 51!).

54. Marquardt 153, 17; vgl. S. 27.

55. Wolf 265, 93; Stock 230, 36 ff.; vgl. A. Ebeling 57, 30; Haendler 104, 281 spricht von „natürlichen Methoden“. Vgl. S. 272 f.

56. Fendt 68, 48 und 52; Korth 140, 62: „Vorbereiten können wir, daß die Geschichte richtig erfaßt wird...“; Hahn 105, 11 spricht vom „menschlichen Ziel“; Frör 80, 11 f. nennt es „richtiges Hören“; Burkert 33, 48 f.

57. Kittel 134, 11 f. Kittel fährt dann fort: „Und alles ‚natürliche‘ Verständnis der heiligen Schrift kann nicht nur, sondern muß erarbeitet werden.“ Vgl. Burkert 34, 234: „Wir Lehrer müssen uns ... bemühen, ein erstes Verständnis anzubahnen.“

58. Dafür setzt sich neuerdings besonders Stock 230 ein; vgl. Stock 229, 363 ff. Ähnlich Stallmann 225, 216 ff.

59. Hafa in 275, 73 f. Vgl. Giese 97, 44.

der biblischen Botschaft, also das „testimonium Spiritus Sancti internum“, nicht in unseren Händen liegt⁶⁰. Alle methodisch-pädagogisch-didaktisch saubere Arbeit geschieht „in der Hoffnung, daß Gott selbst durch die Weitergabe der biblischen Botschaft im Unterricht Glauben wirken werde“⁶¹. Denn das tut Gott allein, wo und wann es ihm gefällt⁶², allerdings nur dort, wo sein Wort verkündigt und die Sakramente dargereicht werden. Deshalb ist „die Bitte um den heiligen Geist, der durch das Wort zum Glauben ruft, . . . schlechthin wichtiger als alle Methodik“⁶³. Damit stehen aber menschliches Bemühen und Verfügenwollen und göttliches Wirken durch dieses Menschenwerk hindurch in einer starken Spannung zueinander: Der Mensch hat methodisch-psychologisch-pädagogisch-didaktisch alles zu tun, was in seinem Vermögen steht und doch liegt alles einzig und allein an Gottes Wirken⁶⁴.

f) Die theologische Lösung dieser Spannung findet die Katechetik in der Kon-deszen-den-z Jesu Christi gegeben⁶⁵. Christi Eingehen in die Geschichte als der Mensch Jesus von Nazareth ist die theologische Rechtfertigung dafür, daß man den Satz aufstellt, die Offenbarung als Rede Gottes an uns werde nur durch die „natürliche“ Erkenntnis der Geschichte Jesu Christi geschenkt. Natürliche Erkenntnis aber kann erarbeitet werden⁶⁶. Weil Jesus selbst zwei „Naturen“ hat, eine historisch faßbare „Hülle“ und die Herrlichkeit des Gottessohnes, die nur Gott selber den Menschen durch die Offenbarung faßlich machen kann, darum hat die Bibel diese beiden „Naturen“ an sich, darum kann auch die historisch faßbare Hülle der biblischen Texte erarbeitet werden. Das alles geschieht in der Hoffnung, daß man so der Herrlichkeit Gottes begegnen werde⁶⁷. Die Kon-deszen-den-z Christi wird als Kon-deszen-den-zprinzip auf den Stoff der kirchlichen Unterweisung, d. h. auf den

60. Frör 80, 11 stellt das „rechte Hören“ als Wirkung des Heiligen Geistes dem „richtigen Hören“ als menschlich verfügbarem Geschehen gegenüber.

61. Kremers 145, 427 f. Vgl. zurückhaltend Stock 230, 26.

62. Das „ubi et quando visum est Deo“ aus CA V wird in diesem Zusammenhang häufig zitiert oder sinngemäß verwendet. Vgl. A. Ebeling 57, 28; Giese 97, 39; Hahn 105, 10; Schmutzler 214, 127 ff.; Wolf 265, 79; auch A. Ebeling 58, 18 und Matthias 158, 555.

63. Diese „Maxime Nr. 2“ bei Theodor Heckel wird häufig angeführt, wörtlich oder der Sache nach. Man will so auf die Unverfügbarkeit des ‚testimonium internum Spiritus Sancti‘ hinweisen. Vgl. Heckel 112, 29; Burkert 33, 48 f.; Müller 165, 56: „In der Ev. U ist . . . Sorge zu tragen, daß das methodische Bemühen dem Wirken des Heiligen Geistes in der Neuschöpfung des Menschen dienend Beistand leistet . . .“; Frör 80 (3. Aufl.) S. 15.

64. Rinderknecht-Zeller 197, 178: „Alles tun, weil man nichts tun kann, da Gott alles tut.“

65. Auch hier dürften Anregungen von K. Barth herkommen. Vgl. 11, 797 ff., wo die allgemeine Hermeneutik unter Berufung auf die Inkarnation als für die Schriftauslegung verwendbar bezeichnet wird. Dazu Schreiner 218, 135. Der Begriff „Kon-deszen-den-z“ wird im Sinne H. v. Bezels verwendet.

66. Kittel 134, 11 f.; Württemberg 268, 25 f.

67. A. Ebeling 57, 29.

Text der Bibel als literarisch greifbarer Gestalt der göttlichen Offenbarung angewendet⁶⁸. „ . . . Weil das Geheimnis der Fleischwerdung des Wortes im geschichtlichen Gotteswort der Bibel uns überliefert ist, ist die Unterweisung in diesem Wort notwendig, kann niemand zum Glauben kommen, ohne dies Wort gehört zu haben, kann ein Kind Christ werden nur durch das Wort“⁶⁹.

Das Kondeszendenzprinzip wird aber ebenso auch auf die *Unterrichtsmethode* übertragen, mit der der Text der Bibel den Kindern zu Gehör und Verständnis gebracht werden soll⁷⁰. Sowohl das christologische Dogma von Chalzedon wie die lutherische Abendmahlslehre mit ihrem „in, sub et cum“ werden herangezogen, um die „Inkarnation“ Christi in der Unterrichtsmethode zu verdeutlichen und zu rechtfertigen⁷¹. „Die heilige Schrift hat keine Methodik entwickelt. Aber man kann aus ihr lernen, daß Gott sich in seiner Liebe zu den Menschen auf eine solche Weise geäußert hat, die auf ihr Verständnis einging. Bis zur Art seines Redens hin geht seine Kondeszendenz. Unsere Methode soll auch ein Akt der Liebe sein zu denen, an die wir gewiesen sind“⁷².

Damit steht das Schema vor uns, nach dem die Katechetik heute der missionarischen Aufgabe des kirchlichen Unterrichts gerecht werden will oder gerecht werden muß. Die Darstellung dürfte erwiesen haben, daß dieses Schema unabhängig von den verschiedenen Ansätzen und Aufgabenstellungen des kirchlichen Unterricht existiert. Faktisch — das sei hier noch einmal besonders betont — versucht man nach diesem Schema die missionarische Aufgabe zu lösen, die dem Religionsunterricht heute aufgebürdet wird, ob man will oder nicht. Es ist nunmehr zu prüfen, ob die missionarische Aufgabe auf diese oder auch auf andere Weise im Religionsunterricht gelöst werden kann.

3. Die missionarische Aufgabe in der Wirklichkeit des Religionsunterrichts

Auf Grund der bisherigen Darstellung wäre es zunächst angebracht, kritisch zu dem Schema Stellung zu nehmen, an Hand dessen sich die

68. So z. B. schon bei Bohne 18, 214. Vgl. Frör 81, 42; 83, 1149; Wolf 265, 79.

69. Giese 97, 26. — 70. A. D. Müller 164, 45.

71. Schieder 203, 10 f. unter ausdrücklicher Anführung der Abendmahlslehre: „Wenn Gotteswort in, mit und unter dem Bibelwort zu uns spricht, so ergibt sich daraus, wie das Wort Gottes im Bibelwort gehört werden muß. Es wird gehört im gewöhnlichen Denktakt.“ A. Ebeling 58, 18; Schmutzler 214, 127 ff.; Hafa in 275, 73: „In, mit und unter diesem pädagogischen Handeln ereignet sich nun aber, daß ein anderer Vorgang zutage tritt, nämlich Verkündigung, die Glauben und die Antwort des Glaubenden und Hörenden in Gebet und Lobgesang hervorruft.“ Wolf 265, 87 ff. unter Heranziehung des Chalzedonense.

72. Angermeyer 4, 40; vgl. Hahn 105, 30.

Katechetik heute eine missionarische Verkündigung im kirchlichen Unterricht vorstellt. Doch überschneidet sich die Kritik an diesem Schema so sehr mit grundsätzlichen Einwänden gegen die Auffassung, der Religionsunterricht sei eine Möglichkeit der Mission, daß eine Trennung der Kritik am Schema und der grundsätzlichen Einwände nicht angebracht erscheint.

a) Der erste Einwand ist ein *psychologischer*. Wenn man die neutestamentlichen Aussagen und Situationen der „Verkündigung“ untersucht, ergibt sich der Tatbestand, daß sich diese Verkündigung an den Glauben der Hörer wendet, daß die Verkündigung eine Entscheidung für oder gegen Jesus verlangt⁷³. „Es gibt kein uninteressiertes, persönlich unbeteiligtes Verstehen des Wortes Gottes. Ich kann Gottes Sprache nicht hören wie die eines Menschen, die ich vielleicht nur verstehen will, ohne daß ich die Absicht habe, irgendeine Folgerung daraus zu ziehen! Gottes Wort ist immer Offenbarung seines Willens und trifft mich auf dem Wege über das Gewissen, und damit über die persönliche Entscheidung“⁷⁴. In ganz besonderer Weise gilt dies für die missionierende Verkündigung des Wortes Gottes. Wenn man den kirchlichen Unterricht mit der Missionsaufgabe betraut, dann heißt das doch, daß man in diesem Unterricht die Entscheidung der Kinder und Jugendlichen erreichen will. „Verkündigung drängt auf Entscheidung, Verkündigung will „zum Glauben rufen“; der RU aber, als Verkündigung an werdende Menschen, ist genötigt, auf die Vorläufigkeit der Entwicklungslage des Jugendlichen Rücksicht zu nehmen“⁷⁵. Das Kind „führt kein eigenes Glaubensleben im Sinne einer personhaften Entscheidung. Es kann sich noch nicht, wie der reifende Mensch, aus der Gemeinschaft lösen“⁷⁶. Das Kind hat einfach auf Grund seiner entwicklungsmäßigen Gebundenheit noch nicht die Möglichkeit, eine solche Entscheidung zu fällen. Missionierende Verkündigung an Kinder ist also ein vergebliches Unterfangen. Erst beim Jugendlichen besteht Aussicht, daß die Verkündigung zu einer Entscheidung führt, die gegen die Umwelt, gegen das Elternhaus und gegen das Milieu durchgehalten wird⁷⁷. Man mag diese Fähigkeit zur Entscheidung bereits in der Zeit der Vorpubertät entstehen

73. Vgl. die von Friedrich 236/6, 702 genannten Begriffe samt den einschlägigen Artikeln im ThWbNT, bes. 236/6, 711 ff. Bohne 18, 155 hat den Entscheidungscharakter der Verkündigung stark, wenn auch etwas einseitig, in den Vordergrund gerückt.

74. Bohne 18, 213; vgl. Diem-Loch 52, 7 f. — 75. So Doerne 55, 75. — 76. Frör 78, 49.

77. Darauf weist besonders Doerne 55, 75, Anm. 2 hin: „Wäre es wirklich Aufgabe der Verkündigung, Bekehrungen herbeizurufen, dann wäre die Jugendunterweisung allerdings in verzweifelter Lage. Starbuck's Untersuchungen zur Bekehrungsfrage zeigen, daß das Normalalter für solcherlei psychische Vorgänge fast ganz jenseits der Altersgrenze liegt, die durch regulären RU erreicht wird.“

sehen; das ändert aber nichts daran, daß eine missionierende Verkündigung ungefähr bis zum 13. Lebensjahr, also praktisch in der Volksschule psychologisch gesehen ausichtslos ist⁷⁸. Eine missionierende Verkündigung für Volksschüler ist nur sinnvoll, wenn sie sich an die Eltern wendet⁷⁹. Denn wer die Eltern hat, der hat bis hin zur Vorpubertät auch die Kinder.

Diese Feststellung eröffnet scheinbar gute Aussichten für die Oberklassen der Volksschule, für den Präparanden- und Konfirmandenunterricht, für die kirchliche Unterweisung an den Berufsschulen und in den meisten Klassen der Oberschulen. „Wenn es gelingt, junge Menschen in der Tiefe ihrer Existenz die große Gabe des geschenkten Neuanfangs erfahren zu lassen, kann eine Kraft lebendig werden, die auch über die Untiefen späterer Jahre hinweghilft. Schließlich neigt die beginnende Jugendzeit zu einem selbständigen Denken und Handeln, auch gegenüber einer andersgerichteten Umwelt. Ihre sehr positiv zu bewertende geistige Kritik gegenüber ihrer eigenen Welt ermöglicht auch persönliche Entscheidungen gegen eine völlig entkirchlichte Umwelt“⁸⁰. Die Erfahrungen der Jugendarbeit bestätigen, daß die Entscheidungen Jugendlicher gegen alle Angriffe und Versuchungen durchgehalten werden können⁸¹. Ist aber die kirchliche Unterweisung an den öffentlichen Schulen wirklich Mission, missionarische Möglichkeit? Das wurde bisher stillschweigend vorausgesetzt.

b) Die zweite Frage geht dahin, ob die Katechetik überhaupt weiß, was *missionarische* Verkündigung ist. Es wird zwar sehr viel über den Verkündigungscharakter der evangelischen Unterweisung gesagt, es werden auch durchaus richtige Momente dabei genannt. Aber es scheint doch etwas zu pauschal geurteilt zu sein, wenn man meint, man wisse heute wieder, was Verkündigung sei⁸². Was sich feststellen läßt, ist ein festes Wissen um die innergemeindliche Verkündigung. Missionarische Verkündigung aber ist etwas anderes.

1. Das läßt sich bereits an einem Punkt sehr gut darstellen: Die Katechetik kann sich heute eine Verkündigung im Unterricht faktisch

78. Vgl. die Bewertung der „beginnenden Jugendzeit“ bei Witt 262, 11; Angermeyer 4, 186 hält bereits in der Vorpubertät die Stunde des Evangeliums für gekommen.

79. Vgl. Rang 191/I, 98 f.: „Es ist ein verhängnisvoller Irrtum des vorigen Jahrhunderts gewesen, zu meinen, man könne durch den allgemeinen Religionsunterricht die der Kirche entfremdeten Massen ‚missionieren‘. Was bei den Eltern nicht gelingt, gelingt gewöhnlich auch bei den Kindern nicht oder nur vorübergehend.“ Daß dieser Irrtum offensichtlich auch in unserem Jahrhundert noch weit verbreitet ist, dürfte die vorliegende Untersuchung gezeigt haben. Ob man endlich aus der Geschichte lernt?

80. Witt 262, 11.

81. Polson 188 hält unter den indischen Verhältnissen die Lösung des Problems der Wiedergewinnung entkirchlichter konfirmierter Jugend nur durch eine gute Jugendarbeit für möglich! — 82. Vgl. oben S. 154 und Anm. 36.

nicht vorstellen, ohne daß in irgendeiner Weise oder zu irgendeinem Zeitpunkt die Bibel, die biblische Geschichte, ein *Text* des Alten oder des Neuen Testaments erscheint. Man erzählt zuerst die Geschichte, liest dann nach einem vertiefenden Gespräch den Bibeltext und gibt ihn den Kindern noch als Hausaufgabe auf, oder aber man beginnt sofort mit der Interpretation des Textes, der allen vorliegt. Nimmt man aber die Bibel in den Unterricht herein — wohl oft einfach die Folge davon, daß man im Unterricht generell nach dem didaktischen Dreieck zu verfahren gewohnt ist und einen „Stoff“ braucht —, dann macht man stillschweigend die Voraussetzung, daß die Bibel bei allen Partnern des Unterrichts als Gottes Wort anerkannt ist. Das aber ist nur in der Gemeinde möglich. Wer die Bibel als dritten Partner bei seiner Verkündigung hat, stempelt diese zur innergemeindlichen Verkündigung. Das trifft aber nicht mehr die Situation, in der sich die Schüler der evangelischen Unterweisung befinden. Denn diese können in den seltensten Fällen als zur Gemeinde gehörig angesprochen werden⁸³.

2. Die nächste Frage hängt mit der vorigen zusammen und bildet wie diese eine Anfrage an das Schema, nach dem sich heute generell Mission im kirchlichen Unterricht ereignet. Die Frage zielt auf die Verwendung des Kondeszendenzprinzips in der Katechetik: Ist nicht Entscheidendes am biblischen Zeugnis über missionarische Verkündigung übersehen, wenn man die Erkenntnis von der Menschwerdung Christi, die Zweinaturenlehre und die Inkarnation zu rasch auf die Bibel als Buch und Text, ja sogar auf die Unterrichtsmethode überträgt⁸⁴? Gerade letzteres wird manchmal durch einen Hinweis auf das „missionarische Kondeszendenzprinzip“ des Apostels Paulus gerechtfertigt, der den Juden ein Jude und den Griechen ein Grieche wurde, um sie zu gewinnen (1. Kor. 9, 19 ff.). In diesem Zusammenhang wird auch gerne Luther zitiert, der dieses Pauluswort weitergeführt hat: Man müsse den Kindern ein Kind werden, wolle man sie recht „ziehen“⁸⁵. Will man — so wird von da aus gefolgert — die Kinder mit der Botschaft der Bibel erreichen, so müsse man alles tun, um ihnen diese Botschaft in kindgemäßer Form weiterzugeben, ohne sie zu verkürzen⁸⁶. „Des-

83. Das ist der richtige Kern der Kritik Stocks 230, 36 an Angermeyers Einwänden 4, 90 gegen die literarkritische Arbeit im Unterricht. Trotzdem bleibt aber Angermeyers Kritik an Stock bestehen, daß es nicht angehe — am allerwenigsten in der Missionssituation! — die Schüler zuerst in der Distanz zur Bibel einzuüben in der Erwartung, daß dann die Bibel selbst diese Distanz überwinde.

84. Vgl. Graffmanns Kritik 100, 91 f. an K. B. Ritters Ansatz und Argumentation von der Inkarnation her.

85. Luther 151, 299: „Christus, da er menschen ziehen wolte, muste er mensch werden. Sollen wyr kinder ziehen, so müssen wyr auch kinder mit yhn werden.“ Vgl. auch das Zitat, das Uhsadel 241, 7 f., von Luther bringt.

86. Giese 97, 64 f. (dort auch das folgende Zitat.). Daß man durch Anwendung psychologischer Erkenntnisse im Unterricht, theologisch durch das Kondeszendenz-

halb geht es auch in der Christenlehre nicht ohne Psychologie“, schließt man weiter — und erhält so einen Freibrief für die psychologische Methode des Vermittelns von Erkenntnis, einen Freibrief für die Verwendung der Methoden, die sich sonst zur Vermittlung des „audire externis auribus“ bewährt haben, einen Freibrief — wie wir festgestellt haben — für die Formalstufen, also für die objektive Behandlung biblischer Texte. Ist das wirklich die nächstliegende Konsequenz der Aussagen des Apostels Paulus über seine Missionsmethode? Legt die Kombination, die Martin Luther zwischen dem neutestamentlichen Zeugnis der Inkarnation und dem paulinischen missionarischen Grundsatz vornimmt, wirklich diese Folgerungen nahe?

Wir haben es bei der Verwendung des Kondeszendenzprinzips in der Katechetik mit zwei verschiedenen Größen zu tun. Da ist einmal das biblische Zeugnis von der Menschwerdung Christi, die Aussagen über die Inkarnation des Sohnes Gottes zur Rettung der Welt. Sie tragen primär soteriologischen und personalen Charakter. Auf der anderen Seite steht das Chalzedonense, das christologische Dogma, das in den sächlichen Kategorien des griechischen Denkens das neutestamentliche Zeugnis der Inkarnation auszudrücken und zu fassen versucht. Das Chalzedonense ist die Interpretation des neutestamentlichen Zeugnisses der Menschwerdung des Gottessohnes an der Front des griechischen, in der Wurzel naturphilosophischen Denkens. Es ist der Versuch, das dynamisch-personale, soteriologische Geschehen der Menschwerdung in statisch-sächliche Kategorien zu fassen. Es gerät damit an den Rand der Spekulation: Der soteriologische Charakter der Menschwerdung Christi steht in Gefahr, hinter der objektiven Lösung des Zweinaturenproblems verdeckt und vergessen zu werden.

In der Katechetik ist es nicht gleichgültig, welche der beiden Komponenten des Kondeszendenzprinzips man auf die kirchliche Unterweisung überträgt. Wer die Inkarnation Christi als Ausgangspunkt nimmt, der kommt beim Durchdenken der methodischen Konsequenzen Kindern gegenüber zunächst zu der Forderung der Anschaulichkeit⁸⁷. Anschaulichkeit ist aber — wie gezeigt wurde (vgl. oben Typ 2) — zunächst nur ein Mittel zwischenmenschlicher Relation und Kommunikation, wenn einer der beiden Partner ein Kind ist. Der Ansatz der Inkarnation führt also im Methodischen zu Konsequenzen, die mehr auf dem Gebiet der personalen Beziehungen liegen. Demgegenüber führt der Ansatz beim Chalzedonense sehr rasch auf die Fragestellung zu, was an den biblischen Texten nun Gottes Wort und was Menschenwort sei und wie sich beides zueinander verhalte. Den sächlichen Kategorien des

prinzip legitimiert, den Kindern zunächst nur ein Lehrer wird, nicht aber den Kindern ein Kind, das wird hier übersehen.

87. Vgl. Hahn 105, 30 ff.

Chalzedonense entspricht offensichtlich mehr die „Sache“ der kirchlichen Unterweisung, der Text der Bibel, und die Methode, wie man diese Sache weitergeben kann⁸⁸.

Die legitime und erste Konsequenz aus dem neutestamentlichen Zeugnis der Inkarnation ist aber die Übertragung des Kondeszendenzprinzips auf den Boten des Evangeliums und auf die in die Welt gesandte Gemeinde⁸⁹, nicht auf die Bibel und die Methode der Interpretation biblischer Texte. Das zeigt die Stelle im 1. Korintherbrief deutlich, in der Paulus die Folgerungen aus der Menschwerdung Christi für seine Missionstätigkeit zieht. Er ist als Bote dazu da, zunächst eine Lebensgemeinschaft mit Juden oder Griechen, mit denen ohne Gesetz wie mit denen mit Gesetz, sogar mit den Kranken einzugehen, so wie Gottes Sohn eine Lebensgemeinschaft mit den Menschen eingehen mußte, wollte er sie retten. Ebenso hat auch die Gemeinde, die ihren Sendungsauftrag wirklich ernst nimmt, nicht zu versuchen, in volksmissionarischem Eifer die ihr Entfremdeten zu den Formen des kirchlichen Lebens einer bestimmten Epoche wieder heranzuholen, sondern sie hat hineinzugehen oder stehenzubleiben in einem a-christlichen und a-kirchlichen Milieu. Ihre Existenz als christliche Gemeinde primär und dann die Botschaft von Jesus als dem Christus, die sie je und dann verkündigt, stellen die Menschen vor den Ruf Gottes und nötigen sie zur Entscheidung. Das ist die dynamische, personale Konsequenz aus dem neutestamentlichen Zeugnis der Inkarnation, die in den ökumenischen Gesprächen um die rechte Verkündigung immer klarer in Erscheinung tritt⁹⁰. „Es ist die Erfahrung der Schrift, wie der Mission, daß der Heilige Geist immer durch den Zeugen hindurch wirkt“⁹¹, durch den Zeugen allein und nicht mittels eines Zeugen, der seine Legitimation ständig durch einen Rekurs auf den Text eines Buches erweisen muß, das für seine Hörer nicht mehr und nicht weniger ist, als eben ein Buch

88. Vgl. Wolf 265, 87 ff. Natürlich kann der Gedankengang auch umgekehrt gehen. Das ist für die Katechetik sogar wahrscheinlicher. Hier geht es ja meist um eine nachträgliche theologische Rechtfertigung tatsächlich geübter oder vorgeschlagener Praxis. Otto 177, 20 warnt generell vor einer Verwendung der Zweinaturenlehre.

89. So richtig schon Doerne 55, 8 f.: „Gott ist nicht nur einmal, in erinnerter Vergangenheit, Mensch geworden, sondern seine Menschwerdung in Christus geht durch die Geschichte gegenwärtig wirksam fort als das ‚Wort der Versöhnung‘, als das ‚Amt des Neuen Testaments‘, in dem der Menschheit die Vergebung und das Leben, der ganzen Welt die Erlösung und Vollendung zugesagt wird. Diese fortgehend wirksame Gegenwart Gottes auf Erden heißt konkret ‚Kirche‘“. Vgl. Bonhoeffer 24 a, 88 ff.; Frör 80, 11; dazu die Auslegung von Luthers Aussage in der ‚Deutschen Messe‘ bei Merz 161, 56 ff., auch 66.

90. Vgl. Margull 152, 188 ff. mit seiner Zusammenstellung ökumenischer Stimmen. Auch die Ratschläge eines Pioniermissionars sollten hier nicht unbeachtet bleiben: Keysser 130, 317 ff.

91. Vicedom 242, 25.

wie jedes andere auch⁹². *Die Inkarnation Christi zur Rettung der Menschen, die „Missio Dei“ in Christus setzt sich in der Sendung der Christen in die Welt fort. Lebensgemeinschaft mit den „Heiden“ und Predigt in dieser Lebensgemeinschaft durch die christliche Existenz und durch das exemplarische Herausgreifen einer Perikope ohne Rückgriff auf ein Buch — das ist missionarische Verkündigung*⁹³. „Das zeigt uns die heilige Schrift sehr deutlich, daß Gott anscheinend im allgemeinen nicht unmittelbar vom Himmel herab handelt und redet, sondern durch Menschen! Knechte, Zeugen, Boten werden sie genannt. Gott setzt vieles aufs Spiel mit dieser Weise — die Reinheit und die Glaubenswürdigkeit seiner Offenbarung. Aber dies ist sein Weg, daß er Menschen sucht und Menschen braucht, die seine Sache in die Welt tragen. Als Jesus Christus bei der Himmelfahrt zu seinen Jüngern spricht: „Ihr werdet meine Zeugen sein“, da überläßt der von da an bis zur Wiederkunft unsichtbare Herr das Weitere gleichsam seinen Jüngern. Durch ihr Wort wird er nun reden. Und wer sie hört, der hört Ihn. Durch ihre Hände heilt und segnet Er. Durch ihr Wort vergibt er Sünde und spricht Urteile, von denen er selber sagt, daß sie in Ewigkeit gültig sind. Gott braucht Menschen, durch die er wirkt“⁹⁴.

Ist der kirchliche Unterricht eine missionarische Aktion, dann muß zuerst diese Sicht des Kondeszendenzprinzips auf ihre Realisierbarkeit in den Gegebenheiten des kirchlichen Unterrichts an den öffentlichen Schulen untersucht werden. Das heißt aber, daß zuerst geprüft werden muß, ob der Katechet wirklich in einer Lebensgemeinschaft mit den unterrichteten Kindern steht oder stehen kann, in der sein Vorbild und je und dann auch seine exemplarische Verkündigung missionarisch zur Wirkung kommen könnte. Hier erweist sich nun der Charakter der kirchlichen Unterweisung als Fachunterricht als besonders verhängnisvoll. Denn in einem Fachunterricht ist die Forderung echter Lebensgemeinschaft als der Weg der Boten des Evangeliums in die Welt kaum realisierbar. Das bedeutet aber, daß allein schon von da her ein missio-

92. Das darf nicht so mißverstanden werden, als hätte der Zeuge nicht ständig *für sich* alle seine Verkündigung und die Kraft für sein Leben aus der Lektüre der Schrift zu holen. Das reformatorische Schriftprinzip darf nicht methodisch mißverstanden werden, sodaß man auch im missionierenden Handeln das Buch, den Text der Bibel dabei hat.

93. Es sollte zu denken geben, daß Missionen, die eine echte Lebensgemeinschaft mit Indern wagen einzugehen, von den Indern geachtet sind, im Gegensatz zu solchen Missionen, die ihr hohes soziales Niveau nicht aufgeben und doch missionieren wollen. Vgl. de Boer 17, 192 f. in der Wiedergabe eines Gesprächs mit Nehru. Vgl. auch Delekat 44, 88.

94. Dietzfelbinger 53, 11 f. Vgl. Helbich in Wölber 263, 20; Vicedom 243, 1359: „Da die Mission eine Tätigkeit von Person zu Person ist, ist die Anknüpfung die Frage nach der persönlichen Eignung des Missionars. Kann er so zu dem Volk herabsteigen, daß er das Evangelium unter den Lebensbedingungen des Volkes vorlebt, oder muß er versuchen, seine Hörer zu sich emporzuziehen?“

nierendes Handeln in den Berufs-, Mittel- und Oberschulen eine Utopie ist. So ist denn auch zu beobachten, daß für diese Schularten zwar die Herstellung eines lebendigen Kontaktes zwischen Lehrern und Schülern gefordert wird, daß aber seine praktischen Möglichkeiten nur sehr schwach in Erscheinung treten oder als sehr geringfügig bezeichnet werden⁹⁵. Auch der Einsatz von Religionsphilologen, die eine größere Kontaktfläche mit ihren Schülern dadurch haben können, daß sie nicht nur zu zwei Fachstunden „Religion“ in der Klasse erscheinen, ändert an dieser Tatsache nicht viel, wenn man bedenkt, daß es sehr schwer und von Stunde zu Stunde eine neue Aufgabe ist, aus dem Lehrer-Schüler-Verhältnis zu einem echten persönlichen Kontakt zwischen Partnern auf gleicher Ebene zu kommen. Am Fachunterricht und Lehrer-Schüler-Verhältnis scheitert also in der Regel die missionarische Verkündigung bei den Jugendlichen, die die psychologischen Möglichkeiten zu einer echten Entscheidung unter der Verkündigung des Evangeliums aufzuweisen hätten.

Die Lebensgemeinschaft ist allerdings in der Volksschule realisierbar, wenn man sie im Sinne der inneren Schulreform als eine „Lebens- und Erziehungsstätte der Jugend“ ansieht. So finden sich denn auch in der Katechetik Stimmen, die darin die Vorbedingung für eine echte Verkündigung sehen, daß der Zeuge in einer Lebens- und Erziehungsgemeinschaft mit den Kindern steht, sei es im Kreise der Familie⁹⁶, sei es als Lehrer einer Volksschulklasse oder als „pädagogisch homogene“ Lehrerschaft einer ganzen Schule⁹⁷. Wir haben gezeigt, daß die Lebensgemeinschaft des Elternhauses heute an diesem Punkte weitgehend versagt. Zu dem Versuch, dort eine Möglichkeit zu missionarischer Verkündigung zu sehen, wo die Volksschule zu einer Lebensgemeinschaft geworden ist und der Lehrer in ihr das Evangelium zu verkünden gewillt ist, muß gesagt werden, daß gerade das Volksschulalter noch nicht die psychischen Vorbedingungen aufzuweisen hat, eine solche Verkündigung auch gegen das Elternhaus aufzunehmen und im eigenen Leben zu realisieren. Wo also die Lebensgemeinschaft als Weg missionarischer Kondezendenz möglich ist, wie in der Volksschule, da fehlt die psychische Voraussetzung für die echte Entscheidung auf Grund der Verkündigung. Wo diese Voraussetzung vorhanden ist, wie in den Berufs-, Mittel- und Oberschulen, da ist eine Lebensgemeinschaft wegen des Fachunterrichts nicht möglich. Das bedeutet aber, daß eine echte missionarische Aktion der Kirche in der öffentlichen Schule nicht möglich ist. Die rechte Verwendung des Kondezendenzprinzips im Blick auf den

95. Vgl. Müller 165, 99.

96. Vgl. Frör 73, 11 f.; Rinderknecht 196, 48 f. unter Hinweis auf die Lebensgemeinschaft Jesu mit seinen Jüngern.

97. Uhsadel 241, 109 f.

Boten und auf die Gemeinde in dieser Welt ist hierbei vorausgesetzt. Wie viel weniger hat eine Katechetik und ein von ihr geprägter kirchlicher Unterricht irgendeine Aussicht, missionarisch in erfolgreiche Aktion zu treten, in der das Kondeszendenzprinzip letzten Endes doch nur als eine nachträgliche theologische Rechtfertigung von Umständen in Erscheinung tritt, die man nicht ändern kann oder nicht ändern will, wie etwa die Verwendung biblischer Texte als Unterrichtsstoff in der kirchlichen Unterweisung⁹⁸ — in der also praktisch Mission im neutestamentlichen Sinn unbekannt ist.

c) In letzterem sind noch weitere Gründe dafür enthalten, daß der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen nicht Verkündigung im neutestamentlichen Sinne ist.

1. Missionarische Verkündigung ist an die Person des Boten und an die Existenz einer Gemeinde gebunden. Verkündigung ist ein Geschehen von Person zu Person. „Wer ein Buch, und sei es die Bibel, in die direkten persönlichen Beziehungen der Menschen hineinzieht, versachlicht das Verhältnis“⁹⁹. Das geschieht auch dort, wo man etwas davon weiß, daß der Lehrer „Zeuge, Priester, Herold“ ist¹⁰⁰, oder wo man davon redet, daß der Stoff des kirchlichen Unterrichts „keine Sache, sondern eine Person“ ist¹⁰¹. Denn am Vorhandensein des Textes wird nicht gerüttelt. Die Feststellung des personhaften Charakters oder der Eigenschaft als Anrede, die mit dem Stoff der kirchlichen Unterweisung verbunden ist, führt faktisch nur zu einer Forderung nach einem mehr meditativen Stil des Unterrichts. Diesen meditativen Stil hält man dann für eine Überwindung des einer Sache angemessenen Verstehens¹⁰². Ebenso meint man den Offenbarungscharakter der Schrift dadurch ernstnehmen zu können, daß man von einem Unterordnen des Lesenden oder Hörenden unter die Sache spricht, ein Grundsatz, der von Karl Barths hermeneutischen Abhandlungen her bekannt ist¹⁰³. Effektiv bleibt aber die Sache und damit die sachentsprechende Methode. Verkündigung aber ist eine personale Angelegenheit.

98. Auf den Problemkreis exemplarischer Verkündigung an Hand einzelner neutestamentlicher Perikopen im Unterricht braucht in diesem Zusammenhang nicht mehr eingegangen zu werden; denn diese Arbeitsweise ersetzt auch nicht die Mängel der missionarischen Verkündigung, die anderweitig auftreten. An Literatur sei genannt: Müller 165, 52; Stock 230, 55; Witt 262, 49.

99. Ziegner 273, 178; Uhsadel 241, 87.

100. Heckel 112, 33. (Dieses Zitat erfreut sich im Gegensatz zu den beiden anderen Kernsätzen Heckels, die generell übernommen werden, in der Katechetik nur teilweiser Zustimmung!) Ähnlich Gengnagel 94, 13.

101. So Wolf 265, 79; ähnlich Corbach 41, 32, wo nur der Charakter der Bibeltexte als Anrede hervorgehoben wird und daraus methodische Konsequenzen gezogen werden. Ähnlich Bohne 20 und 21, 65 ff.

102. So vor allem Bohne 20, 8; 21, 66; vgl. Wolf 265, 96 ff.

103. Barth 11, 797 ff.

2. Die sächliche Methode aber ist das Schema der Formalstufen, fundiert im „Dreischritt“ als der Grundstruktur der „Meditationswege der abendländischen Überlieferung“¹⁰⁴. Wir haben dabei festgestellt, daß es sich bei dieser Methode um die Art und Weise handelt, wie man zu Begriffsbildung auf intellektuellem Wege kommt¹⁰⁵. Das heißt aber, daß die heutige Katechetik faktisch nur auf dem Wege über die Begriffsbildung eine Entscheidung anstrebt. „Mission“ über Begriffsbildung ist aber Beeinflussung des Willens und des daraus resultierenden Handelns der Hörer über den Intellekt. Man meint, daß die Kinder die richtigen Konsequenzen aus dem ziehen, was ihnen im kirchlichen Unterricht intellektuell klargemacht worden ist. Das ist aber reiner Rationalismus und hat mit Verkündigung nichts zu tun. Herbarts „erziehender Unterricht“ herrscht faktisch in Katechetik und kirchlicher Unterweisung¹⁰⁶. Die derzeitige „Missionsmethode“ der kirchlichen Unterweisung nötigt die Kinder zuerst, die Sprache biblischer Begrifflichkeit, die „Sprache Kanaans“ zu lernen, um ihnen dann, wenn sie diese Sprache beherrschen, die Bedeutsamkeit bestimmter Ereignisse und Aussagen zu zeigen, d. h. zur „Anwendung“ zu schreiten. Im Sinne der „Missio Dei“ aber ist es, wenn den Kindern in ihrer eigenen „Sprache“ die Frohbotschaft gesagt wird. Dazu ist aber das notwendig, was bisher mit „Lebensgemeinschaft“ bezeichnet wurde. Das wäre echte Kondeszendenz im Sinne des Neuen Testaments. Statt dessen geht der kirchliche Unterricht den Weg der „Aufklärung“, den Weg vom Intellekt zum Glauben — oder versucht ihn zu gehen, denn Glaube ist es nicht, was so bei den Kindern entstünde. Man dreht heute gemeinhin das biblische und Anselmsche „fides quaerens intellectum“¹⁰⁷ in ein „intellectus fidem quaerens“ um. Auf diesem Wege setzt man an die Stelle der willentlichen Entscheidung das rationale Urteil eines Menschen, der auf dem rationalen Weg zu einer Erkenntnis geführt worden ist. Es dürfte klar sein, daß unter der nahezu absoluten Vorherrschaft des Dreischrittes in der Katechetik und im kirchlichen Unterricht Verkündigung im neutestamentlichen Sinne unmöglich ist.

104. So Uhsadel 241, 86.

105. Vgl. Geissler 93, 3 f. und 36; Stöcker 232, 148; Schwerdt 223, 51 f. unter Ergänzung des Moments der „Wissensvermittlung“.

106. Deshalb erscheint auch der ‚erziehende Unterricht‘ expressis verbis in der katechetischen Literatur: Giese 97, 48. Ob der Titel ‚Erziehung durch Verkündigung‘ bei Diem-Loch auch so zu verstehen ist?

107. Zur Vorordnung der ‚fides‘ vor dem ‚intellectus‘ vgl. Matthias 158, 547 ff.; Berg 15, 170; Kittel 134, 34 weist darauf hin, daß Zinzendorf den katechetischen Grundsatz der Brüdergemeinde als den Weg „von der Liebe zur Erkenntnis“ beschrieben habe und nicht umgekehrt verfahren wollte. Strommer bei Wölber 263, 20 formuliert es so: „Waren wir lässig, unserer Jugend nicht zu zeigen, daß das Christentum nicht zuerst eine Lehre ist, sondern Leben, das man nur erforschen kann durch festes entschlossenes Leben, welches durch die Hilfe und Kraft des Geistes möglich gemacht ist?“

3. Gegen dieses „unmöglich“ gibt es freilich einen gewichtigen Einwand. Es handelt sich hierbei um einen Gedanken, der im Anschluß an die Rechtfertigung der Formalstufen durch Zitierung des Chalzedonense generell auftaucht. Darum sei hier die Argumentation noch einmal etwas weiter ausholend dargestellt: Grundlage der kirchlichen Unterweisung ist die Bibel, die Gottes Wort und Menschenwort unvermischt und unzertrennt enthalte¹⁰⁸. Für die kirchliche Unterweisung ist, so sagt man, einzig und allein das menschliche Wort der Bibel verfügbar. Dieses gelte es so weiterzusagen, daß es „richtig“ gehört wird, daß es nach den Regeln menschlichen Verstehens verstanden wird, daß es also nach der Methode weitergegeben wird, die sich in der Vermittlung eines „audire externis auribus“ im Deutsch- und Geschichtsunterricht als den verwandten Fächern bereits bewährt habe. Dann kann sich, *ubi et quando visum est Deo*¹⁰⁹, der Heilige Geist des Bibelworts als „vehiculum“ bedienen. So erhält das Menschenwort erst den Charakter eines Gotteswortes. Man weist darauf hin, daß Gottes Wort, wo es gesagt wird, nicht leer zurückkomme¹¹⁰. „Die evangelische Unterweisung ist Verkündigung. Dieser Satz ist nicht ein Wagnis, sondern er ist zu sagen im Gehorsam gegenüber dem Herrn, der dort tätig sein will, wo sein Wort laut wird“¹¹¹. Das Weitergeben von Gottes Wort an Hand der Bibel ist im kirchlichen Unterricht eben Saat auf Hoffnung¹¹², die früher oder später, wo und wann es Gott will, aufgehen könne¹¹³. Man rechnet aber durchaus auch damit, daß Gott bereits im Unterricht durch sein Wort wirkt. „Jede Stufe, jede Schicht unseres Unterrichts, sogar das Auswendiglernen, Abfragen und Wiedergeben, ja vielleicht auch einmal das prüfungsmäßige Niederschreiben, kann vom souveränen Gott, unkontrolliert von uns, bei diesem oder jenem Schüler dazu benützt werden, ihm zu Herzen zu reden“¹¹⁴. Überall, wo das Wort Gottes gesagt wird, hat also der Heilige Geist eine Möglichkeit, daraus etwas zu machen. Wir haben nicht nach der Wirkung zu fragen¹¹⁵. „Die Gemeinde kann und soll das Wort Gottes sagen. Ihr Auftrag reicht nicht weiter als zum Sagen. Wann, wo und wie dieses Wort an den hörenden Menschen wirksam wird, wann, wo und wie es den Glauben wirkt, das

108. So etwa A. Ebeling 58, 15 ff.

109. Der Passus aus CA V findet sich in fast jeder katechetischen Erörterung, die auf das Methodenproblem eingeht.

110. Angermeyer 4, 15.

111. Angermeyer 4, 24; vgl. A. Fankhauser 66, 43 f.

112. Müller 165, 84 f.

113. G. Fankhauser 67, 16.

114. Burkert 34, 232.

115. Matthias 158, 559; vgl. Knevels 138, 5: „Alles Handeln der Kirche ist Verkündigung!“ Dazu wird dann aufgezählt: Gemeindepredigt, Evangelisation, Missionspredigt, Schriftauslegung, Glaubenslehre, Seelsorge, Liturgie, Kirchenlied, geistliches Spiel, bildende Kunst, helfender Dienst, Erziehung, Publikationen, Rundfunk, Christenlehre im kirchlichen Unterricht — *ὁ λόγος λαλία ἐγένετο!*

ist nicht Sache des Dieners am Wort, sondern ganz allein Gottes Sache“¹¹⁶.

Aus diesem Chor von Stimmen, der sich mühelos noch um einige vermehren ließe, wird der Einwand dagegen klar, daß gesagt wird, der kirchliche Unterricht könne wegen seiner rationalistischen „Missionsmethode“ gar nicht Verkündigung sein: Trotz aller fremden Methoden wird im kirchlichen Unterricht einfach durch die Tatsache, daß biblische Texte gelesen oder biblische Geschichten erzählt werden, das Wort Gottes immer wieder laut. Wo aber das geschieht, da wird verkündigt, und sei es in der verzerrtesten Form. Denn Gott kann dieses Wort nach seinem Wohlgefallen als „vehiculum“ verwenden, um bei den Hörern Glauben zu wirken. Im Blick auf diese Souveränität Gottes sei ein „unmöglich“, das auf Grund der Analyse der Unterrichtsmethode gesagt wird, nicht gerechtfertigt. Im Gegenteil: Dieser Unterricht ist Verkündigung, weil dort Gottes Wort laut wird.

Hier ist die Frage zu stellen, ob nicht der gesamten Argumentation ein Mißverständnis dessen zugrunde liegt, was Wort Gottes ist. Man meint, daß es „auf Grund von Matth. 24, 14 genügt, wenn die Völker unter das Zeugnis gebracht werden. Die Gestaltwerdung der Botschaft ist kein erstrebenswertes Ziel, sondern man überläßt es der Wirkung des Wortes, was auf Grund der Predigt geschieht. Man ist dabei natürlich für jeden Bekehrten dankbar. Durch diese Methode, den Heiden so schnell wie möglich das Evangelium zu verkünden, wurde den Heiden ebenso wie durch die Bibelverbreitung das Wort vermittelt, ohne daß diese zunächst begreifen, daß es dabei um Entscheidungen geht. Es wird ihnen das Wort Gottes überlassen, ohne daß jemand über die rechte Auslegung und Anwendung wacht und es vor Mißbrauch bewahrt. Auf diese Weise wurde die evangelistische Methode zur Wegbereiterin des Synkretismus. Dahinter steht das Mißverständnis, daß das Wort selbst wirke und daß der Heilige Geist durch das Wort zu den Heiden spreche. Daran ist nicht zu zweifeln. Ob man sich aber bewußt ist, daß hier eine magische Auffassung des Wortes vertreten wird, die sich aus der Schrift in keiner Weise rechtfertigen läßt, ist eine offene Frage. Die wenigen Erfolge der evangelistischen Methode beweisen jedoch, daß das Wort Gottes keine magische Kraft entwickelt“ — in der evangelistischen Methode auf dem Missionsfeld ebensowenig, wie im kirchlichen Unterricht, der genau so wenig Erfolg aufzuweisen hat. Natürlich können Menschen auch auf diesem Wege zum Glauben kommen. „Wenn die Menschen auf diese Weise zum Glauben kommen, geschieht es immer dadurch, daß sie auch mit Zeugen in Berührung gekommen sind. Es ist eine Erfahrung der Schrift, wie der Mission, daß der Heilige Geist immer durch den Zeugen hindurch wirkt. Das ver-

116. Doerne 55, 64; vgl. Rinderknecht 196, 27 f.; Wolf 265, 79.

kündigte Wort, das in seinem Leben deutlich wird, das der Persönlichkeit zugleich abgefühlt werden kann, macht auf den Hörer Eindruck. Es muß immer zum Hören das Vorbildhafte treten. Ohne Zeugen kann darum niemand im Vollsinn zu Christus kommen. Darum verbreitet sich das Christentum immer dort am stärksten, wo die Wirkung des Evangeliums in einer Gemeinde oder in einem Leben sichtbar wird¹¹⁷. Diese Fleischwerdung des Wortes (Joh. 1, 14) ist aber im Fach- und Pflichtunterricht so gut wie ausgeschlossen. Die Katechetik spürt das, aber sie findet nicht die Kraft, die richtigen Konsequenzen zu ziehen, sondern deckt das sich einschleichende sehr einseitige und gefährliche Verständnis des Wortes Gottes durch einen Rückgriff auf das Chalzedonense, auf die Inkarnationslehre und auf die Augsburger Konfession (Artikel V) mit ihrem „ubi et quando visum est Deo“. Das Mißverständnis dessen, was Gottes Wort ist, kann im Gefolge dieser theologischen Rechtfertigungsversuche soweit getrieben werden, daß faktisch Anklänge an die Transsubstantiationslehre der römischen Kirche auftreten und auf das Wort Gottes im Unterricht angewendet werden: „In, mit und unter der unterrichtlichen Vermittlung der Lehre der Kirche wirkt das Wort Gottes selbständig und verwandelt das lehrhafte Handeln, wie und wann es dem Heiligen Geist gefällt, in Verkündigung“¹¹⁸. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß dahinter eine Auffassung vom Worte Gottes steht, die mit der Zitierung einer biblischen Formel die Wirksamkeit des Heiligen Geistes quasi „ex opere operato“ beginnen sieht. So einfach macht es Gott seiner Kirche nicht.

Es erhebt sich hier die Frage, wie es zu dieser Verwendung des Kon-deszendenzprinzips, der Abendmahlslehre und der Augsburger Konfession kommen kann. Die Antwort fällt jetzt nicht mehr schwer: Die Katechetik hat von der theologischen Erneuerungsbewegung nach dem ersten Weltkrieg gelernt, daß die Verkündigung des Wortes Gottes Aufgabe der Kirche sei und daß allein dadurch Gott sein gutes Werk an dieser Welt tun möchte. An diesem Grundsatz wird fast ohne Ausnahme festgehalten. Auf der anderen Seite klammert man sich an die große Möglichkeit, kirchliche Kräfte mit dem Evangelium in die öffentlichen Schulen zu senden, weil man die Massen der jungen Generation meint erreichen zu können. So geht man an die Arbeit ohne genau zu prüfen, ob in einem Fach- und Pflichtunterricht eine echte, missionarische Verkündigung möglich ist. Sehr bald macht man auf Grund dieser Unklarheit in der Ausgangsstellung die Erfahrung, daß es mit der Verkündigung im kirchlichen Unterricht nicht so recht gehen will,

117. Vicedom 242, 84 f.

118. Hafa in 275, 58.

ja daß der Verkündigungsauftrag kaum zu bewältigen ist¹¹⁹. Daraus kann man die Konsequenz ziehen, daß der Verkündigungsauftrag im Religionsunterricht nicht zu verwirklichen sei, daß aber an dem Auftrag der Verkündigung als dem wichtigsten Auftrag der Kirche nicht gerüttelt werden dürfe. Die Folge wäre der Rückzug aus dem kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen! Diese Konsequenz wird deshalb nicht gezogen, weil die zeitliche und im Blick auf die Bevölkerung sehr breite Wirkungsmöglichkeit der Kirche in der öffentlichen Schule zu bestechend ist, als daß man sie aufgeben könnte. Die andere Konsequenz wäre, daß man im Religionsunterricht eben nicht zu verkündigen habe. Das würde aber — mit wenigen Ausnahmen — als ein Verrat an der theologischen Erneuerungsbewegung unserer Zeit und als ein Rückfall in liberale Religionsunterrichtspraxis betrachtet werden¹²⁰. So hält man an beidem fest, am Unterricht der öffentlichen Schulen wie an der Feststellung, daß dieser Unterricht Verkündigung sei. Die damit verbundene Inkonsistenz, die oft einem Nicht-Eingestehen-Wollen der tatsächlichen Lage gleicht, kann man nur dadurch abdecken, daß man sich auf die theologische Position des „*verbum efficax*“ zurückzieht. In dieser Konstellation von theologischem Postulat und praktischer Unmöglichkeit muß die seelsorgerliche Grenzaussage, daß das Wort Gottes ein wirksames Wort sei — auch da wirksam, wo man trotz aller Bemühungen keinen Erfolg sieht —, zu einem theologischen Prinzip und als theologisches Prinzip zur Rechtfertigung dafür werden, daß man zwischen zwei realen Möglichkeiten nicht zu einer klaren Entscheidung kommt.

So müssen wir zu dem Schluß kommen, daß der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen wegen seines Charakters als Lehrgang, der Begriffe bildet, Wissen vermittelt und Kenntnisse einschult, nicht als eine Möglichkeit der Mission bezeichnet werden kann.

119. Es ist in diesem Zusammenhang nicht uninteressant zu beobachten, mit welcher Vehemenz sich G. Schmidt 210, 64 ff. dagegen wenden muß, daß viele Katecheten — offensichtlich unter dem Eindruck praktischer Erfahrung — im kirchlichen Unterricht auf die Stufe der Verkündigung verzichten.

120. Vgl. die Kritik von Berg 14, 198 ff. an Unland 241 a; dazu Frörs Anfragen 86 an Stallmann 226.

VI. ERSTE BEGEGNUNG MIT DER BOTSCHAFT DES NEUEN TESTAMENTS IN GESTALT EINES LEHRGANGS

Am Anfang des zweiten Hauptteils wurden drei verschiedene Aufgaben genannt, die man heute dem kirchlichen Unterricht stellt. Zwei davon sind bisher behandelt worden: Die Einordnung des Religionsunterrichts als *innergemeindliches Handeln* ist in der Regel heute nicht möglich, weil in den seltensten Fällen vorausgesetzt werden kann, daß die Kinder und Jugendlichen irgendwie im Leben der christlichen Gemeinde stehen. Den Religionsunterricht aus diesem Grunde mit der Wahrnehmung der missionarischen Aufgabe zu betrauen scheitert daran, daß im kirchlichen Unterricht an den öffentlichen Schulen eine Verkündigung im Sinne des Neuen Testaments und damit eine missionarische Aktion kaum realisiert werden kann. Damit stehen wir vor der Frage, wie die Einordnung des kirchlichen Unterrichts als „Lehre“ in der derzeitigen Situation zu beurteilen ist.

1. Der Ansatz: Religionsunterricht als Propädeutik der Verkündigung¹

Die Analyse der derzeitigen Praxis des kirchlichen Unterrichts im ersten Hauptteil hat ergeben, daß der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen praktisch nichts anderes sein kann als ein intellektueller Lehrgang. Die Auffassung des kirchlichen Unterrichts als notwendiger Propädeutik einer späteren Verkündigung scheint diesen tatsächlichen Gegebenheiten gerecht zu werden. Die Motive dazu sind aber verschieden und nicht leicht voneinander zu scheiden.

Ein erstes Motiv ist in der programmatischen Aussage Karl Barths zu finden, die er über die Jugendunterweisung in ihrem Verhältnis zur Predigt gemacht hat: In der Jugendunterweisung „heißt Rede von Gott, das Verständnis der Verkündigung vorbereitend, sozusagen technisch unterbauend, sehr schlicht Unterweisung, Belehrung über das, was die Kirche bis jetzt . . . als den rechten Glauben erkannt und bekannt hat, Bekanntmachung mit den wichtigsten Elementen der Überlieferung, an welche die Verkündigung heute anzuknüpfen hat“². Karl Barth bietet allerdings noch eine andere Lösung. Er setzt die Jugend-

1. In seiner Gesamtkonzeption bietet Neidhart 165 a den deutlichsten Versuch, den kirchlichen Unterricht als Propädeutik späterer Verkündigung einzuordnen. Auf die Versuche, den kirchlichen Unterricht als Lehrgang oder ‚Didaskalia‘ dem innergemeindlichen Handeln einzuordnen, braucht hier nicht mehr eingegangen zu werden. „Lehre“ als „Nachzeichnen des Heilsindikatives“ unter dem Motto ‚fides quaerens intellectum‘ ist bereits unter Kap. IV behandelt.

2. Barth 10, 51.

unterweisung der theologischen Arbeit gleich, wenn auch auf einer niedrigeren Ebene. Dieser Aspekt würde bedeuten, daß die gehörte Verkündigung bereits Voraussetzung der Jugendunterweisung ist³. In der Katechetik treten beide Aspekte Karl Barths immer wieder auf. Wir haben an dieser Stelle nur den ersten zu verfolgen, der in einer Vorordnung der Jugendunterweisung als Lehre vor der eigentlichen Verkündigung, der Predigt, besteht⁴. In der Regel findet sich der Gedanke des vorbereitenden Charakters der kirchlichen Unterweisung dort, wo man sich wie Barth um eine Abgrenzung der Jugendunterweisung von der Predigt bemüht. Den Grundsatz, daß der kirchliche Unterricht Verkündigung sei, schränkt man dann so ein, daß man dem Unterricht nur „Hilfsdienste für die Verkündigung der Gottesbotschaft“ zuerkennt und zwar in dem Sinne, daß „Kenntnisse bibelkundlicher Art vermittelt und so die Voraussetzungen für die Predigt“ geschaffen werden⁵. Er soll „die getauften Kinder erstmals grundlegend und systematisch mit dem Wort Gottes vertraut machen und dem Gottesdienst und der Predigt gegenüber nur hinführend und dienend fungieren. Der pädagogischen Seite der Arbeit soll besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil sie die dem Katecheten verfügbare Seite der Arbeit sei⁶. „Christenlehre oder evangelische Unterweisung ist das Bemühen der Kirche, Kinder und Jugendliche mit dem historischen und vorstellungsmäßig erfahrbaren Teil der Heilsgeschichte und der Heilswirkung Gottes unter der lebendigen Menschheit in der dafür gebotenen Form vertraut zu machen, als ein Mittel unter anderen der Vor- und Zubereitung der heranwachsenden Generation für das Wort sowie für lebendige Mitgliedschaft in der Gemeinde“⁷.

In diese Bemühungen um die Abgrenzung der Predigt von der kirchlichen Unterweisung mischt sich das andere Motiv, daß man etwas „zunächst verstandesmäßig“ aufgenommen haben müsse, daß man zuerst etwas wissen müsse, ehe die Verkündigung erfolgen kann⁸. „Der Stand der Christen setzt also eine ganz bestimmte „Bildung“ voraus“⁹. Der Religionsunterricht erhält so die Aufgabe einer „methodisch ange-

3. Stallmann 225, 248 verbindet beide Aspekte: „Biblischer Unterricht kann nicht die Predigt ersetzen oder ergänzen wollen, wohl aber bleibt er insofern auf sie angewiesen, als er nur unter der Voraussetzung, daß sie geschieht, auf sie hin oder von ihr her sinnvoll ist.“

4. Z. T. ist bereits S. 89 ff. darauf eingegangen worden. Dort weitere Belege!

5. G. Schmidt 210, 8; vgl. das Vorwort zur 2. Auflage! Dazu Marquardt 153, 15; Prelle 189, 368 ff.

6. Hafa in 275, 58 f., 73 und 76.

7. Mieskes 163, 285; Neuerdings bes. Neidhart 165 a, 48 f. und 157 ff.

8. Vgl. Burkert 33, 38 ff., 40, und 47; Hammelsbeck 107, 26 meint, daß der ‚missionierende Unterricht‘ bis zur Konfirmation das „Wissen vor dem Glauben“ vorbereitend zu geben habe (vgl. S. 33 f.).

9. Niebergall 170, 21.

legten Propädeutik des Glaubens, der es um bildende Begegnung mit dem Evangelium in seiner Überlieferungsgestalt geht“¹⁰.

Doch zeigt sich hier bereits ein drittes, sehr starkes Motiv, das nicht immer expressis verbis genannt wird, das vielleicht auch nicht immer völlig bewußt ist: Die praktische Erfahrung, die man im Religionsunterricht gemacht hat und die einen nötigt, gegenüber dem Grundsatz, der Religionsunterricht sei Verkündigung, sehr vorsichtig zu sein! Angesichts der Disziplinschwierigkeiten, die den Katecheten heute nicht selten begegnen, ist man schon zufrieden, „wenn es in der Christenlehre überall zu einer schlichten Unterweisung und zu ernstem Arbeiten kommt“¹¹. Man hält zwar an dem Satz fest, daß der Unterricht Verkündigung sei, schränkt ihn jedoch dahingehend ein, daß man damit nicht jede Einzelstunde meine, sondern den Unterricht insgesamt im Auge habe; oder man hält es für möglich, daß man unter der schlichten Arbeit des Religionsunterrichtes „lernend Zeugnis“ empfangen von dem, was die Kirche glaubt¹².

Ganz gleich, welches Motiv im Einzelfall stärker im Vordergrund steht, — *dieser Ansatz wird am ehesten dem gerecht, was dieser Unterricht heute faktisch darstellt und wie er durchgeführt wird*. Hier hat sich die Wirklichkeit des Religionsunterrichts endlich einmal gegen die theoretischen Erwägungen und Grundsätze durchgesetzt. Doch muß beachtet werden, daß der Religionsunterricht ja nicht nur ein Lehrgang ist, der Begriffe vermittelt, Wissen weitergibt und Kenntnisse einschult, sondern daß er für die meisten Kinder die erste positive Begegnung mit den Aussagen des Neuen Testaments bedeutet. Zusammen mit der einen Voraussetzung, die hier richtig gesehen wird — daß nämlich der Unterricht faktisch Lehrgang ist —, muß die andere gesehen werden, daß dieser Unterricht heute weitgehend an der Front der Kirche gegenüber dem Unglauben, der Gleichgültigkeit, des a-christlichen Milieus, der Apostasie steht, wie kaum eine andere Aktion mit diesem Aufwand an Kräften und mit dieser Breitenwirkung. *Wir stehen also vor der Frage, wie dieser lehrhafte Unterricht auf die Masse derer wirken muß, die in ihm eine erste positive Begegnung mit der Botschaft des Neuen Testaments erleben*. Diese Frage wächst allerdings über den Rahmen und die Problematik des in diesem Kapitel bisher geschilderten Ansatzes des kirchlichen Unterrichts hinaus. Sie wird zu einer Anfrage an den kirchlichen Unterricht in der derzeitigen Situation insgesamt, nicht nur zu einer Frage an diese Aufgabenstellung des Religionsunterrichts.

10. Stöck 230, 59; 229, 366.

11. Giese 97, 35.

12. v. Tiling 238, 5.

2. Die tatsächlichen Auswirkungen

a) Die Einordnung des Religionsunterrichts als Propädeutik der Predigt hat sich bereits eine herbe Kritik gefallen lassen müssen. Man hat gesagt, daß bei dieser Auffassung der Auftrag der Lehre in „unzulässiger und unmöglicher Weise“ auf „rein verstandesmäßiges und gedächtnismäßiges Aneignen eines zu lernenden Stoffes“ eingeengt werde. „Vor Kindern und Jugendlichen ist eine solche lehrhafte Behandlung eine psychologische Unmöglichkeit und muß zu dem gegenteiligen Ergebnis führen: daß nämlich das spätere Verständnis der Verkündigung nicht vorbereitet, sondern geradezu verbaut wird“¹³. Diese Kritik ist berechtigt. Wenn man bedenkt, daß der gesamte Religionsunterricht heute einerseits methodisch nach dem Formalstufenschema arbeitet und arbeiten muß und daß er andererseits in der Regel eine erste Begegnung der Kinder mit der Botschaft des Neuen Testaments bedeutet, dann lassen sich neben psychologischen aber auch theologische Gründe dafür angeben, weshalb dieser Unterricht das rechte Verständnis einer späteren Verkündigung verbaut. Die Formalstufen — „Meditationswege der abendländischen Überlieferung“, auf den aristotelischen Dreischritt fundiert —, entwickelte *in dieser Situation* erst ihre Gefährlichkeit für die Botschaft des Neuen Testaments. Das gilt es nun zu zeigen, wobei zugleich die schärfste Kritik an der Auffassung des Religionsunterrichts als missionarischer Möglichkeit geübt wird.

b) Wir haben den „Zweischritt“ von der Anschauung zum Begriff als Kernstück und nicht mehr reduzierbaren Bestandteil der Formalstufen herausgestellt. Er ist zugleich die gemeinsame Basis aller methodischen Vorschläge und Praktiken der Katechetik, sozusagen das „kleinste gemeinsame Vielfache“ der heutigen Methoden. Will man die Auswirkungen einer ersten Begegnung mit der biblischen Botschaft an Hand der Formalstufen, der hermeneutischen Stufen oder des Dreischrittes feststellen, dann müssen sie aus den charakteristischen Merkmalen des Zweischrittes zu erheben sein¹⁴.

1. Als erstes Charakteristikum des Zweischrittes hat sich herausgestellt, daß unter seinem Einfluß die Unterrichtseinheit einen tiefen Einschnitt erhält. Dieser Einschnitt wirkt sich so aus, daß eine *Distanzierung* der Unterrichteten vom Gegenstand des Unterrichts eintritt. Für den kirchlichen Unterricht heißt das, daß „zwischen den Hörer und den Text ein Abstand tritt“¹⁵. Allen anderen Absichten zum Trotz muß

13. So Rang 191/I, 29 f.; Frör 81, 46 nimmt diese Kritik Rangs auf. Vgl. Doerne 55, 72 ff.; Frör 85, 1611.

14. Vgl. das III. Kapitel. Wesentliche Momente der Kritik liegen in manchen Äußerungen über die Formalstufen bereits vor. Sie sollen hier zusammengefaßt und verschärft werden. Vgl. die Literaturangaben im folgenden. — 15. Angermeyer 4, 114.

zwischen „Erzählung“ und „Anwendung“ oder zwischen „Darbietung“ und „Besprechung“ unterschieden werden. Der Schritt von der „Darbietung“ zur „Besprechung“ ist aber gerade die Distanzierung der Hörer von dem Gehörten.

2. Diese Distanzierung wirkt sich dahingehend aus, daß die Einheit von Bericht und Zeugnis, wie sie in den biblischen Berichten vorliegt, zerstört und der zeugnishaft Bericht in einen historischen Abstand gerückt wird. Sie findet also ihren Ausdruck in der *Historisierung* des Gehörten. Dieser Erscheinung kann man — verschiedenen theologischen Ausgangspositionen entsprechend — verschiedene Bedeutung beimessen. Wer sich z. B. im kirchlichen Unterricht damit begnügen will, bestimmte historische Tatbestände und ein gewisses historisches Wissen als Voraussetzung der Predigt zu erarbeiten, der muß nach dem Zweischritt und letztlich nach den Formalstufen greifen, weil er so sein Ziel am besten erreicht¹⁶. Wem daran gelegen ist, daß in den „Berichten über Jesus, über sein Leben, seine Lehre, sein Tun und Lassen, sein Leiden und Sterben, und in dem Zeugnis der Apostel über Jesus, den Christus“ der „objektive Grund“ in Erscheinung tritt, in dem der kirchliche Unterricht mit seiner Verkündigung verankert sein muß, der wird sich zuerst immer diesen objektiven Grund vor Augen halten, indem er sich in einem gewissen Abstand dem Bilde Jesu gegenüberstellt¹⁷. Wer im kirchlichen Unterricht der Eigenart der Sache — also der Eigenart der biblischen Texte — gerecht werden möchte, indem er versucht, diese biblischen Texte so zu interpretieren, daß ihre Einheit von Bericht und Zeugnis, von „explicatio“ und „applicatio“ nicht zerstört wird, der ist im Ansatz auf dem besten Wege, die Distanzierung und Historisierung zu vermeiden. Seinen Bemühungen ist aber kein Erfolg beschieden. Denn im Fach- und Pflichtunterricht an den öffentlichen Schulen muß er sich zur Interpretation der Texte, deren Behandlung ihm vorgeschrieben ist, des Zweischrittes als des Kerns der hermeneutischen Stufen oder der Formalstufen bedienen, ob er will oder nicht¹⁸. Der Zweischritt aber bewirkt, was der Katechet gerade vermeiden möchte, nämlich die Zertrennung in Bericht und existentiellen Bezug, also die Historisierung der biblischen Geschichte. Daß diese Historie für die

16. Leuenberger 147, 16; vgl. Güldenbergs 102, 73.

17. Schmutzler 214, 129. Eine Betonung der Verankerung der neutestamentlichen Botschaft in der Historie als ein Hinweis auf das ‚extra nos‘ unseres Heiles, das der Vermeidung von „Gnostisierung, Mythisierung und Existenzerhellung“ als alleiniger Wirkung der Verkündigung dienen soll, ist hierbei nicht anvisiert, sondern die ohne existentiellen Bezug sich vollziehende objektive Betrachtung. Vgl. Lohff in 64, 71 und 75.

18. Angermeyer 4, 114 ist ein Beispiel dafür. Eben legt er noch Begegnung, Besprechung und Anwendung als Unterrichtsschritte fest, so warnt er bereits vor der Zertrennung unter dem Einfluß der Stufen und ist sich andeutungsweise über alle Folgen im Klaren.

Hörer eine existentielle Bedeutung haben könnte, kommt ihnen nicht in den Sinn. Deshalb muß der Katechet in dem Gespräch nach der Erzählung¹⁹ oder in einer irgendwie gearteten „Verkündigung“ oder „Anwendung“ zu erreichen suchen, was der historisierenden Erzählung an persönlichem Bezug fehlt. Der zweite Schritt des Unterrichts soll die historische Distanz überwinden²⁰. Man erwartet sogar dort, wo die historische Distanz der Schüler zu dem vom biblischen Text Berichteten methodisch eingeplant wird — wie etwa bei der Einführung der historisch-kritischen Arbeitsweise in den Unterricht der höheren Schulen — daß irgendwann und irgendwie die Distanz vom Text her wie von selbst überwunden wird und der Inhalt des Textes für seine Bearbeiter Aktualität gewinnt, die mehr ist, als nur die Befriedigung eines wissenschaftlichen Eros²¹.

Diese Aktualisierung geschieht aber nun sehr selten. Woran liegt das? Hängt das damit zusammen, daß die „Verkündigung“ oder „Anwendung“ im Anschluß an eine spannende Geschichte dem dann einsetzenden Schwund an Aufmerksamkeit zum Opfer fällt? Ist letzterer darin begründet, daß die Kinder und Jugendlichen nicht gewillt sind, sich das Erlebnis einer spannenden Geschichte zerreden zu lassen? Viele Katecheten vollziehen unter dem Eindruck dieser Erfahrung den Schritt von der Historie zum existentiellen Bezug gar nicht mehr, sondern begnügen sich mit der Erzählung der Geschichte und sind zufrieden, wenn sie noch einige Zeit danach im Gedächtnis der Kinder haftet. Andere legen die Erzählung der neuen Geschichte bewußt auf den Schluß der Unterrichtsstunde, damit Spannungsabfall und Unterrichtsschluß zusammenfallen können. Die eigentliche Schwierigkeit dürfte aber — so richtig das mit dem Spannungsabfall sein mag — darin liegen, daß unter dem Einfluß des Zweischrittes jene Historisierung als eine Gestalt der Distanzierung der Hörer vom Gehörten eingetreten ist. Eine bloße Historie bewirkt, daß der in ihr vorkommende Gott zu einer religionsgeschichtlichen Größe wird, die der autonome Mensch mit anderen religionsgeschichtlichen Größen vergleichen kann, die er einordnen und damit relativieren kann. Daß dieser Gott Verfügungsgewalt über den Menschen hat, kann dem durch die Historie in seiner Autonomie noch bestärkten Menschen nur sehr schwer klargemacht werden. Darin besteht die Schwierigkeit der Verkündigung als einem zweiten Schritt nach einer Historie als erstem Schritt. Man braucht sich nicht zu wundern, daß Gott trotz aller gegenteiligen Bemühungen eine neutrale

19. Steinwand-Corbach 228/A³, 9.

20. G. Schmidt 210, 66; A. Ebeling 57, 29 erwähnt den „großen Graben“, der nach der historischen Arbeit von Katechet und Klasse liegt. Witt 262, 32 ff. verweist auf die Rolle der Beispielgeschichte in diesem Zusammenhang.

21. Stock 230, 42 ff.

Größe bleibt, der keine Aktualität innewohnt²². Man hat selbst dafür gesorgt, daß Gottes Rede und Willenserklärung die Kinder nicht unmittelbar treffen kann.

3. Eine dritte Auswirkung des Zweischrittes ist der Distanzierung und Historisierung eng verwandt. Wir haben festgestellt, daß es sich im Zweischritt um eine Weise der Erkenntnis — im Unterricht also um eine Weise der Erkenntnisvermittlung — handelt, die der dinglichen Weltwirklichkeit angemessen ist. Hinzu kommt noch, daß der Zweischritt zur vorwiegend rationalen Erfassung der Weltwirklichkeit führt. Als notwendige Folge stellt sich deshalb bei der Verwendung des Zweischrittes im kirchlichen Unterricht eine *objektivierende Tendenz* ein. Die biblischen Texte, ihre Mitteilungen, ja Gott selbst werden Objekte des urteilenden Verstandes. Gott wird zu einer Sache, die der in seinem Sein unerschütterte Mensch in der dazu nötigen Distanz behandelt, beurteilt und zu begreifen versucht²³. Gott wird das Objekt einer exakten Wissenschaft — der Religionsunterricht eine theologische Anatomie.

Das Verfahren, das in einer exakten Wissenschaft zur Erkenntnis und Beherrschung der Dinge immer gleich ist, „führt über scharfe Beobachtung, Experiment und logischen Schluß“²⁴. Das bedeutet, daß die Schüler — besonders in den höheren Schulen — das gleiche Denkverfahren, das sie fast ausschließlich in den anderen Schulfächern üben, auf die „Sache“ der kirchlichen Unterweisung anwenden, nämlich auf Gott und auf seine Botschaft²⁵. Sie werden sogar angeleitet, dieselbe Methode anzuwenden, dieselbe Haltung einzunehmen, wie sie es in den anderen Fächern den Gegenständen dieser Welt gegenüber mit Recht gewöhnt sind. So werden die Schüler im Religionsunterricht methodisch angeleitet, sich über die „Sache“ zu stellen, zu ihr in Distanz zu bleiben und über sie nachzudenken, falls sie sie überhaupt noch für nachdenkenswert halten²⁶. Die Methode des kirchlichen Unterrichts bestärkt in ihrer Eigengesetzlichkeit die bei den Schülern wie bei jedem „natürlichen“ Menschen bereits vorhandene und in ihrem Ichverhaftetsein schwer zu erschütternde Haltung Gott, seinem Gebot und seinem Heilshandeln

22. Vgl. Stallmann 225, 245: „Das Zeugnis, die Verkündigung der Evangelien hat zum Inhalt die Kundgabe des Willens Gottes, und eine Willenserklärung wie die, durch die Gott sich dem Sünder zusagt, sträubt sich dagegen, mit dem Begriff von Wirklichkeit gemessen zu werden, wie ihn das in seiner Subjekthaftigkeit befangene Ich seiner Welt, auch seiner geschichtlichen Welt gegenüber verwendet.“

23. Vgl. Bohne 21, 65; 20, 2 f.; Pörlle-Schipper 190/I, 8; auch Brunner 25, 45 ff. über den Vorgang der „Lehre“, die Gott zum Gegenstand des Denkens macht.

24. Bohne 20, 2.

25. Leuenberger 147, 17; vgl. f. d. höheren Schulen Stock 229, 371; Bohne 21, 65; Angermeyer 4, 115; für Berufsschulen: Müller 165, 15 und 28.

26. Bohne 21, 65 ff. weist u. a. darauf hin, daß dies bereits oft der Ausdruck einer inneren Abwehr dessen ist, was dem Schüler im kirchlichen Unterricht begegnet.

in Jesus Christus gegenüber²⁷. Gemeinsam sorgen „natürliche Haltung“ und Methode des kirchlichen Unterrichts dafür, daß der Religionslehrer beim besten Willen keinen anderen als einen objektiven und objektivierenden Unterricht erteilt, „an eine Reihe religiöser Erscheinungen“ erinnert, „die zur Wahl gestellt sind, denen gegenüber man auch wohlwollende Neutralität bewahren kann“²⁸.

Das liegt nicht im Sinne der biblischen Texte, die man behandelt. Die Kirche will das auch nicht und am allerwenigsten eine Katechetik, die von der theologischen Erneuerungsbewegung nach dem ersten Weltkrieg und deren Auswirkungen bis in unsere Tage geprägt ist. Man wendet sich leidenschaftlich dagegen, daß Gott durch irgend eine Methode zum Bildungsgut gemacht werde²⁹. Man wehrt sich dagegen, daß man Gott gegenüber eine Haltung einnehme, die der Haltung eines Zuschauers entspräche. Denn wer die Haltung eines Zuschauers einnimmt, kann „nicht an das Entscheidende der Bibel herankommen“. Diese Haltung „kann nichts darüber sagen, ob Gott in einer Geschichte gehandelt hat, was er gehandelt hat oder was er ausgerichtet haben will“³⁰. Ein Erkenntnisvorgang, der Gott zum Objekt unseres Erkenntnisstrebens machen würde, wäre immer „Erkenntnis eines Götzen“³¹. Das ist in der theologischen Arbeit unserer Tage klar erkannt. Gerade eine solche Zuschauerhaltung, einen solchen Erkenntnisvorgang aber provoziert ein kirchlicher Unterricht, der nicht anders verfahren kann, als nach der Methode des Zweischritts und der Formalstufen mit ihrer objektivierenden Tendenz.

4. Eine weitere Auswirkung des Zweischrittes liegt dort vor, wo der

27. Die *bewertende Methode* „vollzieht sich nach einem überaus einfachen, zunächst einleuchtenden Schema, nach der Regel nämlich: 1. Darbietung der Sache, 2. anschließende Bewertung. Es wird also die durch den Text gegebene Sache dargestellt, erläutert, erklärt, um sodann die Frage anzuschließen: Was hat das für uns zu bedeuten? Was sagt uns Jesus damit? Die ‚grundsätzliche Bedeutung‘, das ‚Bleibende‘, der ‚ideelle Gehalt‘ soll herausgehoben werden, wobei man natürlich leicht zu der ‚Moral von der Geschicht‘ abgeleitet. Diese Behandlungsweise nimmt eine grundsätzlich falsche Position dem Stoff gegenüber ein, sie stellt sich über, statt unter das Gotteswort. Sie erweckt den Anschein, als ob ‚ich‘ es bin, der in kühner Freiheit, wenn nicht Willkür, anerkennt, bestimmt oder verwirft, was der Text bedeuten könne oder nicht. Dieser Weg übt zweitens auch eine sachwidrige Behandlungsweise, denn er trennt Sache und Wesen, Gotteswort und göttlichen Anspruch. Ich kann nicht erst einmal die Sache darstellen und dann auf ihren an mich gerichteten Anspruch zu sprechen kommen wollen. Der Anspruch ist selbst das Wesen, ist selbst die Sache, um die es geht.“ So Wolff 267, 59 f.

28. Heckel 112, 30. Wie viele Religionslehrer ziehen daraus bereits die Konsequenzen und versuchen gar nicht mehr, einen anderen als objektiven, Wissen vermittelnden Unterricht zu geben.

29. Vgl. Hammelsbeck 108, 111 f. Die Pädagogik versucht allerdings heute selbst, die Methoden zu überwinden, die man in der Katechetik als für einen Bildungsvorgang richtig hinstellt; vgl. Holstein 119, 14 ff.; Witt 262, 37; Schaller 200 a.

30. Burkert 33, 27; vgl. S. 16 ff.

31. Gollwitzer 98, 120 zu Lk. 10, 22.

„Darbietung“ eine „Bewertung“ folgt, damit der „Wert des in Frage stehenden Objektes“ für das innere Leben des Kindes erkannt werde³². Auf diesem Wege macht man Gott zu einem „*summum bonum*“, zu einem Wertobjekt des Menschen. Pfennigsdorf z. B. schreibt zu seinen Erlebnisstufen u. a.: „Es ist nichts nötig, als diesen Wert zu zeigen, zu bezeugen und in Gegensatz zu den anderen Gütern zu setzen, an die die Menschenseele sich hängt, um in ihrem eigensten Willensleben den Imperativ lebendig werden zu lassen, dieses Gut allen anderen Gütern unbedingt vorzuziehen“³³. Handelt nicht ein Katechet, der dies zum Grundsatz seines Unterrichts gemacht hat, wie einer, der eine Ware anpreist, der durch die Herabsetzung der Qualität anderer Waren seine eigene ins beste Licht zu setzen versucht, der aber auf diesem Wege doch nur wieder den Menschen in seinem Urteilen und Abwägen bestärkt, den Menschen, in dessen Wohlgefallen und Belieben es gestellt ist, ob er die „Ware“ — das Evangelium — annimmt oder nicht? Bestätigt nicht eine solche Darbietung der frohen Botschaft den Menschen nur in seiner Ursünde, daß er meint, er könne über Wert und Unwert Gottes und seines Wortes entscheiden³⁴? Alles ist auf einen aus „Ichbezogenheit“ geborenen Entscheid gestellt“. Die frohe Botschaft ist für den Menschen so nur ein Besitzwert. „Wer sie bejaht, der bejaht im Grunde nur seine Lebensgrundlage, seine Sicherheit, seine Lebenssteigerung und Selbsterfüllung, also mit einem Worte: sich selbst“³⁵.

c) Man mag darauf hinweisen, daß gerade die Methode Pfennigsdorfs und die dahinterstehende Wertphilosophie heute in der Katechetik keinen Platz mehr habe und daß deshalb der letzte Punkt der Kritik nicht mehr aktuell sei. Das wäre aber sehr kurzschlüssig geurteilt. Denn gerade dort, wo die Katechetik versucht, der Einwirkung der Formalstufen zu entgehen, indem sie den Akzent der Unterrichtsstunde von der Anwendung als letzter Stufe auf die „Vorbereitung“ und den Anfang der Stunde zu verlegen versucht, um so vor allem der moralisierenden Tendenz der „Anwendung“ zu entgehen, kommt sie in bedenkliche Nähe zu Pfennigsdorf und dessen Einstufung des Evangeliums als „*summum bonum*“³⁶. Weil sich diese Lösung heute großer Beliebtheit erfreut, — man vergleiche die unter Typ 4 beschriebenen Versuche — muß hier noch etwas ausführlicher auf sie eingegangen werden.

Man versucht der Zweiteilung der Unterrichtsstunde als einer Auswirkung des Zweischrittes dadurch zu entgehen, daß man irgendwie

32. Pfennigsdorf 186, 158 ff. — 33. Pfennigsdorf 186, 57 und 61 ff.

34. Vgl. die Kritik Bohnes 18, 199 f., die nach wie vor aktuell ist. Dazu Frör 73, 8.

35. Bohnes 18, 66 f. — 36. Vgl. oben Kap. II, Typ 4.

am Anfang eine Lebensfrage der Kinder oder der Jugendlichen eruiert, um dann das Evangelium als Antwort auf diese Frage zu bringen und so die „Anwendung“ zu sparen. Diesem Versuch gegenüber sollte es schon vorsichtig stimmen, daß bereits Pfennigsdorf besonderen Wert auf die Unterrichtsstufen der „Vorbereitung“ und der „Zielangabe“ gelegt hat, weil hier das Verlangen nach dem höchsten Wert geweckt werden müsse, ehe dieser Wert im Unterricht erscheint³⁷. Die Bemühungen, das Interesse schon am Anfang der Stunde für die Darbietung des Evangeliums zu wecken, sind nicht weit von diesem Bestreben Pfennigsdorfs entfernt. Man greift ein Problem auf, man läßt sich eine Frage stellen, oder man hilft dort, wo die Fragen nicht spontan kommen — im Fach- und Pflichtunterricht ist das eine Seltenheit! —, durch die entsprechende Gestaltung des Stundenbeginns nach, sodaß eine Lebensfrage der Hörer gestellt oder erzeugt wird³⁸. Besser ist es natürlich, wenn von irgendwoher eine spontane Frage kommt³⁹. Die Skala der Möglichkeiten ist so groß, daß eine differenziertere Darstellung nötig ist:

1. Für die Altersstufe der Jugendlichen erhebt man die Forderung, daß der Katechet besonders auf die „*Lebenserwartung des jungen Menschen*“ mit seinem Zeugnis Bezug nehmen soll⁴⁰. Hier wird die „biblische Botschaft als nüchterne Lebenshilfe für die Nöte des jungen Menschen anschaulich werden müssen . . . Das ganze Bemühen richte sich darauf, das Evangelium als wahre Hilfe gegen die bedrückende Einsamkeit und Ausweglosigkeit jungen Lebens, d. h. als frohes Angebot überzeugend zu zeigen . . .“⁴¹. Der Schritt zur Einordnung des Evangeliums als Höchstwert, wie es Pfennigsdorf getan hat, ist von hier aus nicht mehr groß. Demgegenüber muß wie schon bei Pfennigsdorf gefragt werden: „Geht es im Neuen Testament wirklich um die Befriedigung religiöser Sehnsüchte und Bedürfnisse? Wissen wir nicht, . . . daß das Evangelium vom natürlichen Menschen nicht als Wert empfunden wird, sondern als Unwert“⁴²? Ein Ausweg aus der objektivierenden Einwirkung des Zweischrittes und der in seinem Gefolge sich einstellenden bewertenden und kritisch sichtenden Haltung läßt sich so kaum finden.

37. Pfennigsdorf 186, 158 f.

38. Vgl. Müller 165, 59 ff.

39. Rang 191/I, 135 ff.

40. Müller 165, 59.

41. Otto-Witt 179, 30; demgegenüber ist es zu wenig, wenn die Vf. S. 34 dann dagegen polemisieren, daß man den Glauben zur menschlichen Ersatzreligion für Krisenzeiten mache. Sie sind auf dem besten Wege dazu, mit ihrem eigenen Ansatz gerade diese Meinung bei den Schülern zu verankern. Vgl. auch Uhsadel 241, 22 und 111.

42. Schieder 203, 20 in seiner Kritik an Pfennigsdorf.

2. Der *kritischen Frage* Jugendlicher begegnet die Katechetik heute schon etwas vorsichtiger. Man weist darauf hin, daß sie bereits aus einem Abstandsbewußtsein heraus gestellt wird, das der Jugendliche dem Stoff der kirchlichen Unterweisung gegenüber hat. Trotzdem tendieren die meisten Voten dahin, daß man zwar nicht gerade selbst kritische Fragen stellen, aber doch auf die kritischen Fragen der Schüler eingehen solle. Das geschieht natürlich in der Erwartung, daß im Anschluß daran auch einmal die kritische Frage Gottes an den Schüler laut werden könne⁴³. Ist aber nicht alles Suchen, das sich hinter solchen kritischen Fragen verbirgt und um dessentwillen sie auch aufgegriffen werden sollen, letztlich doch nur auf die eigene Lebensgrundlage der Fragenden gerichtet, „aber nicht auf den lebendigen Gott“⁴⁴? Das Evangelium, das man diesem Suchen der jungen Menschen entgegenhält, wird von ihnen grundsätzlich einer kritischen Prüfung unterzogen, ob es Erfüllung bietet, ob es eine vollkommene Weltanschauung ist, oder nicht⁴⁵. Manchmal ist dieses kritische Fragen nur noch Abwehr. Aber auch da, wo es nicht Abwehr ist, betätigt sich der junge Mensch kritisch und urteilend gegenüber Gott. Zu einer Entscheidung für die Nachfolge kommt er so kaum⁴⁶.

3. Viel unbekümmerter stellt sich die Katechetik zu *Kinderfragen* und sucht sie für eine rechte Begegnung des Evangeliums mit den Kindern fruchtbar zu machen. Denn Kinderfragen — so argumentiert man — kommen noch nicht aus einem kritischen Abstandsbewußtsein, das die biblischen Geschichten mit ihrer Botschaft als Objekt menschlichen Rasonierens behandelt. „Das Kind will etwas wissen und erwartet eine Antwort, aber es will nicht ein Problem aufwerfen!“ Die Fragen, die es stellt, sind deshalb „keine unwesentlichen oder äußerlichen, sondern auf Anschauung gerichtete Fragen. Alles, was aus dem Willen zu verstehen kommt, ist wesentlich“⁴⁷. Man ist sich darüber im klaren, daß die so charakterisierten Kinderfragen einem Willen entspringen, der

43. So Leuenberger 147, 14; Stock 229, 371. Vgl. dazu Steinwand 227, 10.

44. Bohne 18, 194.

45. Helbich 114, 59 ff. bietet einen guten Querschnitt durch die Fragen, die bei Schülerwochen von Jugendlichen gestellt worden sind.

46. Wo in den Evangelien der Messiasanspruch Jesu einer kritischen Nachprüfung unterzogen wird, da bewirkt diese Haltung, daß die Prüfenden an Jesus vorbeigehen oder sich gegen ihn stellen. Vgl. die Perikopen mit der Zeichenforderung der Pharisäer.

47. Bohne 20, 23. Bei Bohne 18, 238 Anm. 1 ist bereits diese Meinung vertreten. Dort werden auch einige Kinderfragen aufgezählt: „Wie kann Samuel Gott sehen (Offenbarung)? Wer hat den lieben Gott gemacht? Ist er auch geboren worden? Gibt's vielleicht einen Gott, der vor diesem war, und dessen Sohn dieser ist? Hat der liebe Gott Geburtstag? Wer hat die Engel gemacht? Kann der Teufel tun, was er will? Gibt es eine Hölle? Was ist Geist? Ist die Seele etwas anderes? Wo ist die Seele?“ — Diese Fragen sind alle spekulativer Natur und erinnern in manchem an die dogmengeschichtlichen Probleme der Auseinandersetzung mit dem griechischen Kulturkreis.

„die Welt als Ganzes und Einheitliches zu sehen und Gott in die Klarheit dieses Weltbildes einzubeziehen“ entschlossen ist⁴⁸. Das kindliche Bemühen, sich in dieser Welt zurechtzufinden und sie zu begreifen, äußert sich — darauf muß hier als erstes aufmerksam gemacht werden — auf eine besondere Weise: Was nur irgendwie zu erreichen ist, wird in das Gedächtnis oder in die Hosentasche gesteckt. Auch der „liebe Gott“ wird mit großer Selbstverständlichkeit in dieses Weltbemächtigungstreben einbezogen. Verglichen mit den Erwachsenen geschieht dieses „Einsäckeln“ bei den Kindern im wesentlichen unreflektiert. Aber ist es deshalb im Grunde genommen etwas anderes, als was Jugendliche und Erwachsene in ihrer reflektierenden Weise tun? Es sollte doch bedenklich stimmen, daß das Kind offensichtlich nicht anders kann, als Gott in sein kleines, immer größer werdendes Weltbild einzuordnen und ihm darin eine bestimmte Stelle anzuweisen. Man ist überrascht, wenn man dort, wo die Kinderfrage im Verhältnis zu der Frage Jugendlicher oder Erwachsener wesentlich positiver eingestuft wird, auch sofort die Meinung findet, daß Kinder gewissermaßen unschuldiger seien als Erwachsene⁴⁹. Man übersieht dabei, daß unsere Kinder ebenso wie wir diesseits der Pforten des Paradieses geboren sind. Wir bauen unbekümmert unsere Katechesen auf das Weltbemächtigungstreben der Kinder auf, ohne zu bemerken, daß auf diese Weise die Botschaft des Neuen Testaments und ihr Urheber unversehens in dieses Streben miteinbezogen werden. Nimmt das Kind im Jugendalter oder als Erwachsener eine Umordnung seines geistigen Besitzes vor, indem es unter irgendwelchen Einflüssen die Botschaft von Jesus als dem Christus von ihrer bisher hochbewerteten Position herabstößt und sie für irrelevant hält, dann wundern wir uns, woher das Kind dies auf einmal hat. Der Jugendliche oder der Erwachsene tut dann aber im Prinzip nichts anderes, als was er in seiner Kindheit mit dem „lieben Gott“ bereits getan und im Religionsunterricht methodisch geübt hat, nämlich einordnen und umordnen. Die Grundhaltung ist die gleiche, nur die Rangordnung der „Dinge“ hat sich gegenüber der Kindheit geändert. Wo der Mensch in ungebrochenem Egozentrismus dazu gebracht wird, das Evangelium als Lebenshilfe zu betrachten, da wird Gott und sein Wort als ein „bonum“

48. Bohne 18, 238, Anm. 1.

49. Bohne 18, 239 schreibt im Anschluß an die positive Bewertung der Kinderfrage: „Weil das Ich noch nicht voll erwacht ist, deshalb hat sich auch noch nicht der mit der Selbständigkeit des Ich gegebene Widerstand gegen das Göttliche voll entfaltet, deshalb ist gewissermaßen die Kluft der Sünde noch nicht rettungslos unüberbrückbar aufgerissen. Die Gotteskindschaft, zu der wir alle berufen sind, die leuchtet aus seinen Augen noch als unmittelbarer Besitz.“ Vgl. Corbach, 41, 33; Rang 191/I, 47 ff. Eine Gegenstimme ist Jahn 120, 131 ff.

behandelt⁵⁰, das sich dem Urteil des Kindes oder des Jugendlichen zunächst auch als ein „*summum bonum*“ erweisen kann, das aber im Urteil desselben Menschen im Laufe der Zeit als zu mangelhaft für die Stillung des Lebensverlangens erscheinen kann und dann beiseite gelegt oder gar bekämpft wird. Es behält dann bestenfalls noch einen ehrwürdigen Platz in der Erinnerung, aber es spielt keine Rolle mehr im täglichen Leben⁵¹.

3. Das Ergebnis

a) Der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen ist *in der heutigen Situation* weitgehend eine missionierende Aktion unter Apostaten. Die meisten Kinder begegnen hier zum ersten Mal positiv der Botschaft des Neuen Testaments. In dem Fach- und Pflichtunterricht der öffentlichen Schulen vollzieht sich diese Begegnung aber in Gestalt eines Lehrgangs, und zwar unter der unumschränkten Herrschaft des Zweischrittes als des Kernes der Formalstufen und der hermeneutischen Stufen. *In dieser Situation* entwickelt der Zweischritt in besonderer Weise seine Gefährlichkeit für die Botschaft des Neuen Testaments: Der Schüler wird unter seiner Vorherrschaft in der kirchlichen Unterweisung angeleitet, die Geschichten der Bibel und im letzten Grunde Gott selber distanzierend, historisierend, objektivierend und damit relativierend und neutralisierend zu betrachten, nicht anders, als er es „von Natur aus“ bereits gewohnt ist zu tun. Durch diesen Unterricht wird also der Schüler in der Meinung bestärkt, er, der Mensch, könne über Gott, den Herren, verfügen. Gott wird für ihn ein Ding, das man darstellen kann, das man dem kritischen Denken des Menschen

50. Vgl. Ritter in 198, 7 ff. Wie sich das vollziehen kann, hatte der Vf. Gelegenheit bei einer Freizeit mit etwa 30 Unterprimanern beiderlei Geschlechts zu beobachten. Auf dieser Freizeit, die als solche schon eine bessere Ausgangsposition hatte, als der Religionsunterricht, wurde ein Abend mit einem Referenten so gestaltet, daß mittels einer Tonbandaufnahme das Problem eines Menschen dargestellt wurde, der erst am Grabe des verstorbenen Vaters seine Schuld diesem gegenüber in voller Größe erkannt hat und der nun nach Hilfe Ausschau hält. Der ‚eros theoreticos‘ der Schüler stürzte sich nach Überwindung einer anfänglichen Redeschau auf die Schuldgefühle dieses Menschen und versuchte sie in psychologischer Analyse zu zerlegen und zu entschärfen. Darüber hinaus lauerte ein Teil der Schüler buchstäblich 90 Minuten lang auf den Moment, in dem der Referent endlich Christus als die Lösung des aufgeworfenen Problems nennen würde. Sie waren diese Art, Lebensrezepte zu erhalten, offensichtlich schon gewöhnt. Mehr als ein billiges Rezept war für sie diese Lösung des sehr geschickt gestalteten Abends nicht. Es ging nicht nur dem Vf. als einem Theologen so, daß er die Absicht merkte — und verstimmt war.

51. Die hier gemachten Beobachtungen bestätigen auf ihre Weise, daß der im II. Kapitel unter Typ 4 besprochene Unterrichtsgang der ‚vorderlastigen Stufen‘ keinen Ausweg aus dem Schema der Formalstufen bedeutet.

aussetzen kann, das der Mensch mit seinem Verstande fassen, bewältigen, einordnen und unterordnen kann. Bestenfalls wird Gott so zu einem „*summum bonum*“, das im Weltbild des Menschen an oberster Stelle steht. Letztlich aber stellt der Mensch Gott in Frage, anstatt der Tatsache einsichtig zu werden, daß er von Gott gefragt und in Frage gestellt wird⁵². Demgegenüber bedeutet der Vorwurf der moralisierenden Auswirkung, den man dem Dreischritt und den Formalstufen im Blick auf ihre Verwendung im Unterricht immer wieder macht, nicht mehr viel⁵³. Daß ein solcher Unterricht in dieser Situation eine spätere Verkündigung tatsächlich verbaut und verhindert, dürfte nun in seinen Gründen klar sein.

b) Damit dürfte auch erklärt sein, weshalb der Großeinsatz kirchlicher Kräfte im Religionsunterricht kaum ein positives Ergebnis zeigt. In dem Unterricht, den wir heute an den öffentlichen Schulen erteilen, liegt „ständig das gefährliche Mißverständnis nahe, das zu der Einbildung führt: „Jetzt habe ichs begriffen und jetzt weiß ich es.“ Auf diese Weise entsteht jener verhängnisvolle scheinbare Besitz an religiöser Erkenntnis, der den also Unterrichteten mit Begriffen hantieren läßt, die leer sind. Er weiß etwas, ohne daß diesem Wissen eine entsprechende Erfahrung zugrunde liegt. Solches Wissen pflegt den Eintritt echter Erfahrung zu erschweren, wenn nicht gar zu verhindern. Das weiß jeder erfahrene Seelsorger, der die verheerenden Folgen des lehrhaften Religionsunterrichts auf das religiöse Leben nicht nur der Jugend kennt“⁵⁴. *Unser Religionsunterricht erweist sich so als eine Immunisierung großer Teile unseres Volkes für die Botschaft des Neuen Testaments.* Wer gelernt hat, Jesus einzuordnen, der lernt es danach nur äußerst schwer, sich ihm unterzuordnen, der ist immun gegen den Herrschaftsanspruch Christi⁵⁵. Die Kirche richtet sich im Religionsunterricht Mauern auf, die sie später in Volksmission und Seelsorge nur noch in seltenen Fällen wieder zum Einsturz bringen kann. Daß die breiten Massen unseres Volkes in mehr oder weniger wohlwollender Distanz zum Christentum leben, daß sie Christus als Jesus von Nazareth längst religionsgeschichtlich-synkretistisch eingeordnet haben, das haben sie auch im Religionsunterricht gelernt.

c) Die Erfahrungen, die die äußere Mission mit ihrem Schulwesen dort gemacht hat, wo es missionarische Front war, bestätigen diese Sicht

52. Zum Zusammenhang vgl. Frör 79, 6 ff.

53. Vgl. Delekat 44, 67 f. über den Zusammenhang von Nomismus und Moralismus. Pfennigsdorf 186, 158; über Pfennigsdorf wieder Schieder 203, 20 und neuerdings Uhsadel 241, 87 f.; gegen den Moralismus der Formalstufen: Hammelsbeck 107, 57 und 31; Niebergall 170, 33; Angermeyer 4, 114; Wolf 265, 100.

54. Ritter in 198, 10; vgl. Frör 81, 46.

55. An diesem Punkte zeigt sich, daß ein Vergleich mit der Situation und Aufgabe der Mohammedanmission gewagt werden kann. Mohammed wurde mit Jesus faktisch dadurch fertig, daß er ihn historisch einordnete.

des Religionsunterrichts und seiner meist verheerenden Auswirkungen. Hinsichtlich des Missionsschulwesens sieht man sich heute vor die schwierige Frage gestellt: „Wie läßt sich die Immunisierung gegen die Christusbotschaft vermeiden, die dadurch erfolgt, daß Schüler und Studenten „christl.“ Schulen besuchen, alles über Christentum und Christus gelernt zu haben meinen — und sich doch nicht für Christus entschieden haben?“⁵⁶ Durch die Entwicklung der letzten Jahrzehnte in den Missionsländern hat diese Frage eine besondere Aktualität gewonnen. Das wird an folgender Stimme klar: „Now the peoples of Asia and Africa, prompted by the revolutionary developments of the industrial and imperialistic era, rose up with an increasingly eager demand for school and teachers. The demand rapidly outgrew the supply. The opportunity presented to the church was great indeed. Young people by the thousands flocked to primary schools and higher educational centers, thus coming within the reach of the gospel. The school became a large meeting ground for the deepest aspiration of the church and the warmest hopes of the various peoples. Not to have taken this opportunity would have been a crime and a sin. But the dangers are now evident . . . So it may come to pass that churches spend the best part of their resources on institutions which, whatever their success, do not contribute to the real christian life of the church. A few years ago it was reported that in the last twenty years more than half of the 400 thousands inhabitants of Ibadan, Nigeria, had been converted to Islam. In Ibadan there were twenty Christian primary schools and two Muslim ones“⁵⁷. Diese Beobachtungen sollten uns im Blick auf die Meinung, der Religionsunterricht sei eine von Gott gegebene „Chance“ zur Mission sehr zu denken geben. Wer solche Stimmen kennt, der kann und darf nicht mehr mit ungebrochenem Optimismus die Meinung vertreten, der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen sei eine „ungeheure missionarische Möglichkeit, die man fast als unbegrenzt bezeichnen darf“⁵⁸.

Die wohl breitest angelegten Versuche, ein Volk über das Missionsschulwesen zu gewinnen, liegen in Indien vor. Der Grund dafür wurde im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gelegt in dem Glauben, „daß auf diese Weise die gebildete Jugend in Indien ganz von selbst christlich werden würde“⁵⁹. Doch wie sieht das tatsächlich aus? „Berücksichtigt man, daß etwa ein Viertel des gesamten Schulwesens in den Händen der christlichen Mission liegt, so muß die Tatsache, daß die meisten

56. Meyer 162, 1385 im Zusammenhang. Vgl. auch die Analyse bei Wölber 264: „Meinungsreligion“.

57. Holmberg 118.

58. So Eckstein 61, 2. Durch solche und ähnliche Stimmen sollte die tatsächliche Lage nicht mehr verdeckt werden.

59. Lorch 149, 16.

Bekehrten von den Kastenlosen kommen, das Vertrauen in die Bildung als ein Mittel zur Bekehrung vollends erschüttern“⁶⁰. Man hat in Indien viele eingeborene Lehrer ausgebildet und ihnen gesagt, daß ihre Arbeit in den Schulen ein „Mittel zum Zweck der Missionierung“ sei. Man hat das getan, obgleich man wußte, daß die Gesetze die Konversion eines Unmündigen verbieten. Es geschah in der Hoffnung, daß von dem Religionsunterricht vielleicht doch etwas hängen bleibt — eine Hoffnung, die für viele Katecheten und katechetische Lehrbücher bei uns den Ausweg bildet, den man sich bei allen gegenteiligen Erfahrungen im Unterricht immer wieder öffnet. In Indien ist „diese Auffassung . . . mehr und mehr in die Brüche gegangen“⁶¹. Auch die schulische Missionstätigkeit unter Studenten wurde desillusioniert: „Von den Zehntausenden von Studenten, die in christlichen Colleges christlichen Religionsunterricht erhalten, treten im Jahr durchschnittlich nur einer oder zwei über — und das sind dann gelegentlich noch etwas problematische Fälle.“ Theodor Lorch, der diese Beobachtungen mitteilt, kommt dann für das Missionsschulwesen zu dem Schluß: „Ich kann mir nicht helfen, immer wieder darüber nachzudenken, ob nicht der Schulbetrieb der Missionen auch dazu beiträgt, daß sich so wenige bekehren. Die Schüler in unseren Schulen müssen, um bei uns lernen zu können, das Schulgeld zahlen und christlichen Unterricht mitmachen. Jahr für Jahr wird ihnen neuer Wissensstoff über die christliche Religion vermittelt. Es werden Preise an solche verteilt, die bei Prüfungen gute Kenntnisse nachweisen. Auf eine Entscheidung dringt der Lehrer nicht, schon allein deshalb, weil das Gesetz keine Übertritte von Jugendlichen zuläßt, und dann, weil man selber spürt, daß der Schulraum nicht die rechte Atmosphäre für letzte Glaubensentscheidungen ist. Hört dann die Schulzeit auf, so haben die Schüler den Eindruck, daß das Christentum etwas ist, das man eben auch gelernt hat“⁶². Die Ähnlichkeit mit unserer Situation ist hier erstaunlich, sowohl was die Art des Unterrichts und seiner Begleitumstände anbelangt, als auch was die Auswirkungen betrifft. *Die Sorgen der äußeren Mission mit ihrem Missionsschulwesen bestätigen das Ergebnis unserer Analyse des Religionsunterrichts: Wer auf lehrhafte Weise missionieren will, kann sein Ziel nicht nur nicht erreichen, sondern bewirkt das Gegenteil, nämlich die Immunisierung der Unterrichteten für das Evangelium durch synkretistische Eingliederung Jesu von Nazareth in den religiösen Besitz*⁶³.

60. Lorch 149, 16.

61. Lorch 149, 17.

62. Lorch 149, 42 f.

63. Während der Drucklegung erschien G. Otto, Schule, Religionsunterricht, Kirche, Göttingen 1961. Aus technischen Gründen ist es nicht mehr möglich, diese Veröffentlichung an den einschlägigen Stellen der vorliegenden Untersuchung gebührend zu besprechen. Deshalb sei hier nur eine kurze Kritik des Ansatzes Ottos vorgelegt:

Otto arbeitet zunächst in einem historischen Überblick über die Katechetik der vergangenen 50 Jahre heraus, daß seit der theologischen Erneuerung nach dem 1. Weltkrieg die kirchliche Linie in ihr dominiert. Sie kulminiert in den Arbeiten Helmut Kittels, dessen „Versuch, die Art und Weise eines neuen Religionsunterrichts zu erfassen, erst recht dadurch bestimmt“ ist, „daß durchgehend vom Glauben und von der Kirche her argumentiert wird, nicht von der Schule her“ (S. 22). Demgegenüber möchte nun Otto (fast in einer Linie mit Stallmann 226) den Religionsunterricht im Ansatz ganz von den gegenwärtigen Aufgaben der Schule her verstanden wissen. Die Taufe als Ausgangspunkt einer Besinnung über den Religionsunterricht zu nehmen, erscheint ihm als undurchführbar (S. 77). Da die Schule die Kinder in ihre Umwelt und deren Tradition einzuführen hat, aus der die christlichen Elemente bei uns nicht mehr wegzudenken sind, hat der Religionsunterricht seine Aufgabe darin, die Kinder in die christliche Tradition einzuführen und sie mit dem Christentum bekannt zu machen. Das geschieht durch Interpretation biblischer Texte (S. 87 ff.). Eine Verkündigung kann sich — *ubi et quando visum est Deo* — unter dem interpretierenden Verständlichmachen ereignen, ist aber nicht beabsichtigt (S. 114 f.). „... von der Schule her gesehen ist die Kenntnis der biblischen Überlieferung selbst dann wichtig, wenn die Erfahrung der Verkündigung nicht gemacht wird“ (S. 116). Die Interpretation ist hier ganz im Sinne der Bultmannschen hermeneutischen Grundsätze verstanden. Otto sichert diesen seinen Ansatz für die Einordnung des Religionsunterrichts in die Aufgaben der weltlichen Schule mit Gogartens Begriff der „Säkularisation“ ab: Der so verstandene Religionsunterricht ist in Parallele zur Kondeszendenz Gottes, zur Inkarnation, zum Eingehen Gottes in diese Welt zu sehen.

Hierzu ist kritisch festzustellen: 1. Ottos Unterrichtspraxis ist parallel zu dem oben unter Typ 5 skizzierten Ansatz zu sehen. Er bringt über das dort Geschilderte hinaus kaum wesentlich Neues, nur daß er nicht so pauschal, wie Stallmann, eine Verkündigung ausschließt. — 2. Ottos Ansatz führt auf anderem Wege zu der Aufgabenstellung, die oben Kapitel VI, 1 für den kirchlichen Unterricht dargestellt wurde. Mit seiner Auffassung von „Lehre“ in Schule und Religionsunterricht (S. 32 ff.) wird er zwar der Situation gerecht, übersieht aber die immunisierende Auswirkung gerade dieser Art von Unterricht. Sein Ansatz erweist sich letztlich als eine theologische Legitimierung der gegenwärtigen Situation, die einfach als vorgegeben hingenommen wird. — 3. Ottos Legitimierung der Situation mit Hilfe des Kondeszendenzprinzips kann nur um den Preis einer Verkürzung des biblischen Zeugnisses der Inkarnation geschehen: Otto übersieht faktisch das missionarische Grundmotiv der Inkarnation. Bei dessen Einbeziehung müßte er auch für den Religionsunterricht zu anderen Schlüssen kommen. Mit seinem Ansatz kann er nur zu einer zwar scharfsinnig durchgeführten, aber vom Missionsauftrag der Kirche her letztlich unmöglichen Konzeption kommen.

AUSBLICK

Das Ergebnis unserer Untersuchung ist beunruhigend. Auf der einen Seite hat sich gezeigt, daß die bisherige Praxis des kirchlichen Unterrichts und die gewohnten Denkbahnen der Katechetik in mehrfacher Beziehung nicht mehr so tragfähig sind wie ehemals. Auf der anderen Seite stehen wir hier vor Neuland und vor Aufgaben der Gestaltung, denen wir noch nicht annähernd mit der notwendigen Sicherheit gewachsen sind. Vor allem stehen wir vor der Frage, wieweit die traditionelle Theorie und Praxis des kirchlichen Unterrichts die Missionsaufgabe zu lösen vermag, die uns heute ganz anders als früher gestellt ist. Es hat sich gezeigt, daß sie die Lösung gerade dieser Aufgabe heute zum mindesten erschwert, wenn nicht geradezu verhindert.

Bei der Beurteilung der Situation darf die Vielschichtigkeit der Verhältnisse nicht übersehen werden. Dies gilt schon für die einzelnen Landeskirchen und die verschiedene Interpretation des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen einschließlich der den Unterricht erteilenden Kräfte und ihrer Bindung an die Kirche. Das gilt ebenso für das Verhältnis zwischen Schule und Kirche, das auf recht verschiedene Traditionen zurückgeht. Unterschiedlich ist aber vor allem die Struktur der Einzelgemeinde, die den Unterricht trägt oder tragen sollte. Es gibt Gemeinden — in der Regel sind sie *auf dem Lande* zu finden —, in denen der Religionsunterricht der öffentlichen Schulen im großen und ganzen noch den in Kapitel IV skizzierten Sitz im Leben hat, in denen also die Eltern ihre Verantwortung als Christen der „zweiten Generation“ gegenüber wahrnehmen, in denen das Gros der Familien sich am sonntäglichen Gottesdienst beteiligt und in denen u. U. auch das Leben in der Schule im ganzen christlich gestaltet wird. Daneben steht die *Diasporagemeinde*. Ihre Situation ist dadurch gekennzeichnet, daß sich die „erste Generation“ unter dem Druck eines übermächtigen konfessionellen Gegenübers enger zusammenschließt und dabei zu Konsequenzen im Leben der Familie, in der Gemeinde und in der Schulfrage bereit ist, die sie ohne die innere Haltung der Opposition gegen den römischen Einfluß kaum zu ziehen gewillt wäre — Konsequenzen, die in Richtung des in Kapitel IV gezeichneten Bildes gehen. Wir haben die Möglichkeiten einer evangelischen *Heimschule* ins Auge zu fassen, in der u. U. das tägliche Zusammenleben der Kinder mit den Erziehern, nicht nur der Unterricht, bewußt christlich geformt werden kann und so der an dieser Schule erteilte Religionsunterricht einen Sitz

im Leben der Hausgemeinde erhält. Ganz wird eine solche Hausgemeinde freilich den kleinen Rahmen einer christlichen Familie nicht ersetzen können. Demgegenüber dürfte aber schon rein zahlenmäßig die Situation der öffentlichen Schule in den Klein-, Mittel- und Großstädten weit überwiegen. Hier ist der Religionsunterricht heute für die meisten Kinder die einzige Weise einer positiven Begegnung mit der christlichen Botschaft. Denn in der Regel kommt nur noch ein kleiner Prozentsatz der Schüler aus einem christlichen Elternhaus oder steht sonstwie aktiv im Leben einer christlichen Gemeinde. Die Anwesenheit dieser wenigen, für die der Religionsunterricht mehr eine innergemeindliche, denn eine missionierende Aktion der Kirche ist, kompliziert die Lage in jeder einzelnen Schulklassse. Da aber der Schwerpunkt heute nicht in den Land-, Diaspora- oder Heimschulen, sondern in der zuletzt skizzierten Situation liegt, darf die Vielschichtigkeit der Lage auch nicht überbewertet werden.

Auf Grund der Tatsache, daß jede einzelne Gemeinde heute eine gewisse Differenzierung der großen Problematik des kirchlichen Unterrichts bedeutet, möge verstanden werden, daß an dieser Stelle keine ins Detail gehenden Vorschläge gemacht werden. Es kann hier zunächst nur um das Aufzeigen einiger Grundlinien gehen, in denen sich die Besinnung auf konkrete Konsequenzen für die Praxis des Religionsunterrichts bewegen muß. Es bedarf der Zusammenarbeit vieler, wenn neue Wege auf diesem Felde der kirchlichen Arbeit gefunden werden sollen.

1. Es hat sich gezeigt, daß der kirchliche Unterricht an den öffentlichen Schulen heute deshalb in einer schwierigen Lage ist, weil er der Einbettung in das Leben einer christlichen Gemeinde und christlicher Elternhäuser in der Regel entraten muß. Deshalb kann eine praktische Konsequenz nur darin liegen, daß mit allen Kräften daran gearbeitet wird, den kirchlichen Unterricht aus dieser seiner gefährlichen Isolierung wieder zu befreien. Dabei kann das, was hierzu im einzelnen in Angriff genommen werden muß, nur aus der Situation der einzelnen Gemeinde heraus bedacht und geplant werden. Der Schwerpunkt praktischer Konsequenzen der vorliegenden Untersuchung liegt also außerhalb der kirchlichen Unterweisung selbst, und zwar in der Bildung kleiner, lebendiger Gemeinden, die ihre Verantwortung der „zweiten Generation“ gegenüber wieder wahrzunehmen lernen. Eine Änderung der Lehrpläne, eine Verbesserung der Methoden und ähnliche Maßnahmen, die den Rahmen des kirchlichen Unterrichts nicht zur Gemeinde hin überschreiten, können nur Korrekturversuche an den Symptomen sein, nicht aber das Problem an einer seiner Wurzeln fassen.

2. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, daß die immunisierende Auswirkung des Religionsunterrichts vor allem auch in der in

ihm geübten Methode liegt. Diese wiederum ist in der äußeren Situation des kirchlichen Unterrichts fest verankert. Will man einerseits die immunisierende Auswirkung vermeiden, andererseits auch der Missions-situation gerecht werden, dann muß man sich fragen, ob nicht beides nur durch einen Abbau der Lehrgangselemente der kirchlichen Unterweisung, z. B. der Notengebung, der Übungsarbeiten, des Pflichtcharakters u. a. möglich wird. Es wird in diesem Zusammenhang freilich auch die Frage akut werden, ob ein kirchlicher Unterricht an den öffentlichen Schulen dann noch sinnvoll und möglich ist, wenn die Lehrgangselemente in erheblichem Maße abgebaut werden.

3. Die vorliegende Untersuchung hat an Hand der Problematik des kirchlichen Unterrichts an den öffentlichen Schulen zu zeigen versucht, daß wir der Aufgabe einer Mission unter Apostaten gegenüberstehen. Deshalb muß eine weitere Besinnung auf die praktischen Konsequenzen zu der Frage hinführen, wie heute Mission unter Apostaten realisiert werden kann. Im einzelnen ist hier zu fragen, ob eine Missionierung bei Kindern überhaupt ansetzen kann, wie sie unter Jugendlichen Gestalt gewinnen muß und wie sie unter Erwachsenen zu geschehen hat. Dabei verdient die Frage, wie es von der missionierenden Aktion zur Gemeindebildung kommen kann, besonderer Beachtung, weil die missionierende Verkündigung bei uns gegenwärtig meist an diesem Punkte aufhört und deshalb nicht selten im Sande verläuft.

Hier gibt es noch viele Aufgaben zu bewältigen. Manches ist schon in Angriff genommen worden. Wir stehen aber weitgehend doch vor Neuland. Die Liebe zu denen, die ohne Christus verloren sind, wird uns leiten die rechten Wege zu finden — *und zu gehen.*

LITERATUR-VERZEICHNIS

1. *Albertz M.-Forcke B. H.*, Evangelische Christenlehre, (Ein Altersstufen-Lehrplan), Wuppertal-Barmen o. J.
2. *Angermeyer H.*, Episteln des Neuen Testaments, München 1955.
3. *Angermeyer H.*, Gedanken zum Unterricht in der Glaubenslehre, besonders an der höheren Schule, Der Evang. Erzieher 1955, S. 46 ff.
4. *Angermeyer H.*, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen, München 1957.
5. *Anselm v. Canterbury*, Cur Deus Homo, Liber primus I + II, hrsgg. v. O. F. Fritsch, Zürich³ 1893.
6. *Baltin W.*, Wert und Wichtigkeit der Darbietung in der Christenlehre, Die Christenlehre 1948, S. 41 ff.
7. *Baltin W.*, Die Sammlung als Unterrichtssituation, Die Christenlehre 1952, S. 312 ff.
8. *Baltin W.*, Die Impulslehre, Die Christenlehre 1954, H. 2.
9. *Baltin W.*, Macht und Gefahr der Methodik (Eine Darstellung der Methodik Johann Hübners), Die Christenlehre 1959, S. 157 ff.
10. *Barth K.*, Kirchliche Dogmatik I, 1, Zürich⁴ 1944.
11. *Barth K.*, Kirchliche Dogmatik I, 2, Zürich³ 1945.
12. *Barth K.*, Die protestantische Theologie im 19. Jahrhundert, Zürich² 1952.
- 12a *Basileia*, Walter Freytag zum 60. Geburtstag, Stuttgart 1959.
13. *Bauer F.*, Wie erzählt man Kindern Gleichnisse? Schule und Leben 4. Jg. 1953, S. 151 ff.
14. *Berg M.*, Zurück zum Religionsunterricht? Der evang. Erzieher 1952, S. 198 ff.
15. *Berg M.*, Kirchengeschichte als Heilsgeschehen, Der Evangelische Erzieher 1954, S. 166 ff.
- 15a *v. Bezzel H.*, Das Gebet Jesu Christi für die Seinen, hrsgg. v. J. Rupprecht, München 1936.
16. *v. Bodelschwingh G.*, Friedrich v. Bodelschwingh, Ein Lebensbild, Bethel¹², 1949.
17. *de Boer H. A.*, Unterwegs notiert, Kassel⁷ 1958.
18. *Bohne G.*, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin² 1932.
19. *Bohne G.*, Evangelische Religion, Gegenstand und Gestaltung, Leipzig² 1936.
20. *Bohne G.*, Die Botschaft von Jesus Christus in der Oberstufe der Volksschule (Wegweiser für die Lehrerfortbildung H. 6), Kiel 1955.
21. *Bohne G.*, Kritisches und meditatives Denken in der Begegnung mit dem Evangelium, Der Evang. Erzieher 1955, S. 65 ff.
22. *Bohne G.*, Grundlagen der Erziehung, Hamburg² 1958 (Bd. I).
23. *Bohren R.*, Unsere Kasualpraxis — eine missionarische Gelegenheit? Th. Ex. h. 83, 1960.
24. *Bomann Th.*, Das hebräische Denken im Vergleich mit dem Griechischen, Göttingen 1954.
- 24a *Bonhoeffer D.*, Akt und Sein, München 1956 (Kaiser).
25. *Brunner E.*, Dogmatik, Bd. 1: Die christliche Lehre von Gott, Zürich 1946.
26. *Brunner E.*, Rinderknecht H. J., Zeller K., Kirche und Schule, Zürich 1944.
27. *Buber M.*, Ich und Du, Heidelberg 1958.
28. *Bürkli F.*, Handbuch der Katechetik, Einsiedeln-Köln 1943.
29. *Buhlmann A.*, Die Passionsgeschichte im Unterricht, Frankfurt-Berlin-Bonn 1954.
30. *Bultmann R.*, Glauben und Verstehen II, Tübingen 1952.
31. *Bultmann R.*, Glauben und Verstehen III, Tübingen 1960.
32. *Burkert A.*, Evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Lichte des Arbeitsschuldgedankens, Berlin 1926.

33. *Burkert A.*, Methodik des kirchlichen Unterrichts, München² 1956.
34. *Burkert A.*, Können wir Lehrer dem Hl. Geist das Stichwort geben zu seinem Eingreifen in unseren Unterricht im Worte Gottes? Schule und Leben 7. Jg. 1956, S. 232 ff.
35. *Caselmann C.*, Die Gefahren des Religionsunterrichtes, Stuttgart 1951.
36. *Caselmann C.*, Glaube und Erziehung, Neckarauer Hefte Nr. 1, 1957.
37. *Christenlehre*, für die evangelische Jugend, Berlin.
38. *Confirmatio*, Forschungen zur Geschichte und Praxis der Konfirmation, hrsgg. v. K. Frör, München 1959.
39. *Conselmann H.*, Die Mitte der Zeit, Tübingen 1954.
40. *Copei F.*, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg³ 1955.
41. *Corbach L.*, Die Bergpredigt in der Schule, Göttingen 1956.
42. *Cullberg J.*, Glaube und Wirklichkeit, Hamburg 1958.
43. *Dehn G.*, Der christliche Glaube, Göttingen 1953.
44. *Delekat F.*, Sinn und Grenzen bewußter Erziehung, Leipzig 1927.
45. *Delekat F.*, Über die Erziehung der Kinder, Gladbeck 1948.
46. *Delekat F.*, Theologie und Pädagogik, Th. Ex. h. N. F. Nr. 53.
47. *Delforge F.*, Lebendige christliche Erziehung, Konstanz 1959.
48. *Derbolav J.*, Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung, Bonn 1956.
49. *Diem H.*, Grundfragen der biblischen Hermeneutik, Th. Ex. h. N. F. Nr. 24, München 1950.
50. *Diem H.*, Theologie als kirchliche Wissenschaft, München 1951.
51. *Diem H.*, Dogmatik, München 1955.
52. *Diem H.-Loch W.*, Erziehung durch Verkündigung, Heidelberg 1959.
53. *Dietzfelbinger H.*, Lehre, Dienst, Verkündigung, Neuendettelsau 1955.
54. *Dietzfelbinger H.*, Volkskirche heute, Bericht auf der Tagung der Landessynode der evang.-luth. Landeskirche in Bayern am 20. 4. 1959, hrsgg. als Sonderdruck des evang.-luth. Landeskirchenrates in München.
55. *Doerne M.*, Die Bildungslehre der evangelischen Religion, München 1932.
56. *Doerne M.*, Neubau der Konfirmation, Gütersloh 1936.
57. *Ebeling A.*, „Die entscheidende Wende“, Handreichung für den kirchlichen Unterricht II, 5, Stuttgart 1947.
58. *Ebeling A.*, Wider die Ächtung der Methode, Die Christenlehre 1949, H. 1.
59. *Eckstein R.*, Der Unterricht der Katechumenen, Hamburg 1948.
60. *Eckstein R.*, Das Leben aus dem Glauben, Berlin 1950.
61. *Eckstein R.*, Gerechtigkeit für die Volkskirche, Evang.-Luth. Kirchenzeitung 1960, S. 1 ff.
62. *Eggersdorfer F. X.*, Jugendbildung, München⁶ 1956.
63. *Elert W.*, Das christliche Ethos, Tübingen 1949.
64. *Ellwein Th.*, Die biblische Botschaft in der Bildungskrise der heutigen Schule, Frankfurt 1956.
65. *Evangelisches Kirchenlexikon*, hrsgg. v. H. Brunotte und O. Weber, Göttingen 1956 ff. (abgekürzt: EKL).
66. *Fankhauser A.*, Das Wort Gottes als Kriterium der Pädagogik, Zürich 1957.
67. *Fankhauser G.*, Die biblische Geschichte in Sonntagsschule und Religionsunterricht, Basel 1950.
68. *Fendt L.*, Katechetik, Berlin² 1951.
69. *Fendt L.*, Grundriß der praktischen Theologie, Bd. II, Tübingen 1949.
70. *Flitner W.*, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950.
71. *Freytag W.*, Das Problem der zweiten Generation in der jungen Kirche, Evangelische Missionszeitschrift 1. Jg. 1940, S. 198 ff.
72. *Frick R.*, Die Entwicklung der evangelischen Theologie zwischen dem 1. und dem 2. Weltkriege, in: W. Schlepper, Handbuch für Evangelische Unterweisung, Bethel 1947.
73. *Frör K.*, Recht und Auftrag christlicher Erziehung, München 1936.
74. *Frör K.*, Neue Wege im kirchlichen Unterricht, München 1949.
75. *Frör K.*, Theologie im Dienst des Unterrichts, München 1950.
76. *Frör K.*, Die Schule und das Leben, Schule und Leben 3. Jg. 1952, H. 12.

77. Frör K., Vom notwendigen Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie, Schule und Leben 2. Jg. 1951, H. 6.
78. Frör K., Erziehung und Kerygma, München 1952.
79. Frör K., Der Religionsunterricht als Erziehung zur Gemeinde, Schule und Leben 4. Jg. 1952/53, H. 1/3/4.
80. Frör K., Das Zeichnen im kirchlichen Unterricht, München² 1954; München³ 1958.
81. Frör K., Zur theologischen Grundlegung des katechetischen Dienstes, Schule und Leben 1955/56, S. 41 ff. und S. 82 ff.
82. Frör K., Zeugnis und Lehre im Religionsunterricht, Schule und Leben 1955/56, S. 312 ff.
83. Frör K., Bibel im Unterricht, RGG³ I, Sp. 1147 ff.
84. Frör K., Bibelkritik im Unterricht, RGG³ I, Sp. 1190 ff.
85. Frör K., Evangelische kirchliche Unterweisung, RGG³ III, Sp. 1611 ff.
86. Frör K., Christentum und Schule, Schule und Leben 1959, S. 407 ff. und S. 441 ff., 1959/60, S. 2 ff.
87. Frör K., Confirmatio, München 1959.
88. Frör K., Der kirchliche Unterricht an der Volksschule, Bd. I—VIII, München 1952 ff. (z. T. o. J.).
89. Frör K., Die evangelische Unterweisung an der Volksschule, Dortmund-München 1957 ff.
90. Fuchs E., Zum hermeneutischen Problem in der Theologie, Tübingen 1959.
91. Gaudig H., Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit, Leipzig² 1922.
92. Gauger S.-Lutze H., Arbeitshilfe für die evangelische Unterweisung, Möckmühl 1951 ff.
93. Geissler G., Das Problem der Unterrichtsmethode, Weinheim o. J.
94. Gengnagel L., Kurze methodische Anleitung zur evangelischen Unterweisung, Stuttgart 1939.
95. Gengnagel L., Methodischer Wegweiser, Stuttgart 1951.
96. Gensichen H. W., Katechumenat, EKL II, Sp. 566 f.
97. Giese G., Evangelische Erziehung, Christenlehre und kirchliche Verkündigung, Berlin-Bielefeld 1949.
98. Gollwitzer H., Die Freude Gottes, Berlin-Gelnhausen² 1951.
99. Graffmann H., Zur evangelischen Unterweisung, Verkündigung und Forschung 1947/48, S. 46 ff. und S. 162 ff., München 1949.
100. Graffmann H., Katechetik und Pädagogik, Verkündigung und Forschung 1953/55, München 1956, S. 83 ff.
101. Graffmann H., Der „Zeugnisweg“, in: Antwort, Festschrift für K. Barth, Zürich 1956, S. 527 ff.
102. Guldenberg O., Von der Exegese zur Katechese, Die Christenlehre 1949, S. 73 ff.
103. Guldenberg O., Arbeitshilfen zur kirchlichen Unterweisung für Sechs- bis Zwölfjährige, Die Christenlehre 1959, S. 229 ff.
104. Haendler O., Grundriß der praktischen Theologie, Berlin 1957.
105. Hahn F., Die evangelische Unterweisung, Bd. 1, Weinheim 1952.
106. Hahn F., Evangelische Unterweisung zwischen Theologie und Politik, Th. Ex. h. NF. Nr. 63, München 1958.
107. Hammelsbeck O., Der kirchliche Unterricht, München² 1947.
108. Hammelsbeck O., Evangelische Lehre von der Erziehung, München² 1958.
109. Hammelsbeck O., Die Verantwortung des evangelischen Lehrers an kirchlichen Schulen, Der Evang. Erzieher 1956, S. 116 ff.
110. Harnack Th., Katechetik, Erlangen 1882.
111. Haubold S., Zur Darbietung in der Christenlehre, Die Christenlehre 1948, S. 204 ff.
112. Heckel Th., Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes, München³ 1933.
113. Heckel Th., Das pädagogische Problem in der kirchlichen Arbeit — Eine Antwort, Schule und Leben 6. Jg. 1955, S. 435 ff.
114. Helbich H. M., Dienst an der jungen Generation, Nürnberg o. J., Evangelisches Jugendwerk.

115. *Herbart J. F.*, Pädagogische Schriften, Langensalza⁶ 1896.
116. *Hermelink J.*, Pre- and Post-Baptismal Instruction, Referat, gehalten auf der 10. Jahrestagung der Kommission für Weltmission des luth. Weltbundes in Sigtuna 1958.
117. *Heubach J.*, Umfang und Aufgaben des Katechumenats der Kirche, ELKZ 10. Jg. 1956, S. 121 ff.
118. *Holmberg A.*, Education as a Task and a Danger to the Church, Referat gehalten auf der 10. Jahrestagung der Kommission für Weltmission des lutherischen Weltbundes in Sigtuna 1958.
119. *Holstein H.*, Die Fraglichkeit der Schulmethodik, Der Evangelische Erzieher 1956, S. 14 ff.
120. *Jahn E.*, Religionsunterricht und Jugendseelsorge in psychologischer Sicht, Heidelberg 1955.
121. *Janssen K.*, Katechumenat, RGG³ III, Sp. 1189.
122. *Jentsch W.*, Urchristliches Erziehungsdenken, Gütersloh 1951.
123. *Jungmann W.*, Verstehen und Verständlichmachen, Th. L. Z. 76. Jg. 1951, Sp. 641 ff.
124. *Joest W.*, Gesetz und Freiheit, Göttingen² 1956.
125. *Jung E.*, Sonntagsschule als Kindergottesdienst, Zürich 1943.
126. *Jungmann J. A.*, Katechetik, Freiburg 1953.
127. *Kant I.*, Kritik der reinen Vernunft, Leipzig² 1878, (Hrsgg. v. K. Kehrbach, Reclam).
128. *Keller W.*, Der inner Aufbau der jungen Kirchen auf den deutschen Missionsfeldern, Evangelisches Missionsmagazin 83. Jg. 1939, S. 99 ff.
- 128a. *Kerschensteiner G.*, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Leipzig-Berlin³ 1928.
129. *Kerschensteiner G.*, Begriff der Arbeitsschule, Leipzig⁷ 1928.
130. *Keysser Ch.*, Eine Papuagemeinde, Neuendettelsau² 1950.
131. *Kinder E.*, Das Wesen kirchlicher Ordnung nach den lutherischen Bekenntnisschriften, in: Herrn Landesbischof D. Meiser zum 70. Geburtstag, hrsgg. v. G. Merz, München o. J.
132. *Kinder E.*, Der evangelische Glaube und die Kirche, Berlin 1958.
133. *Kirchner E.*, Beiträge zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, Frankfurt 1930.
134. *Kittel H.*, Evangelische Unterweisung und Reformpädagogik, Lüneburg 1947.
135. *Kittel H.*, Schule unter dem Evangelium, Braunschweig 1949.
136. *Kittel H.*, Der Erzieher als Christ, Göttingen² 1954.
137. *Kittel H.*, Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung, Berlin-Hannover-Darmstadt⁸ 1956.
138. *Knevels W.*, Unterricht in biblischer Geschichte als Verkündigung, Gladbeck 1959.
139. *Koch G.*, Der Ertrag der Kirchlichen Dogmatik Karl Barths für die Pädagogik, Ev. Th. 13. Jg. 1953, S. 189 ff.
140. *Korth K.*, Grundsätze und Grenzen kirchlicher Unterrichtsmethodik, Die Christenlehre 1949, S. 58 ff.
141. *Korth K.*, „Denn solcher ist das Reich Gottes“, Vorschläge zur Neugestaltung des Gottesdienstes für Kinder, Berlin 1951.
142. *Korth K.*, Die Frage als Quelle catechetischer Arbeit, Die Christenlehre 1952, S. 80 ff. und S. 108 ff.
143. *Korth K.*, Die Stunde des Elternhauses, Göttingen 1957.
144. *Korth K.*, Erziehung und Verkündigung, in: Im Lichte der Reformation, Jahrbuch des evangelischen Bundes II, Göttingen 1959, S. 32 ff.
145. *Kremers H.*, Bibel im Unterricht, EKL I, Sp. 427 ff.
146. *Lehrpläne* für den kirchlichen Unterricht an den Volks- und Berufsschulen, hrsgg. v. Evang.-Luth. Landeskirchenrat in München⁶ 1957.
147. *Leuenberger R.*, Die biblische Botschaft in der Bildungskrise der heutigen Schule, im gleichnamigen Heft hrsgg. v. Th. Ellwein, Frankfurt 1956.
148. *Lisowsky G.*, Konkordanz zum hebräischen Alten Testament, Stuttgart 1958.
149. *Lorch Th.*, Begegnungen in Indien, Stuttgart 1948.

150. *Luther M.*, In epistolam Pauli ad Galatas commentarius 1519, WA II, 497.
151. *Luther M.*, Deutsche Messe 1926, zit. n. O. Clemen, Luthers Werke, Bd. 3, Berlin 1929, S. 294 ff.
152. *Margull H. J.*, Theologie der missionarischen Verkündigung, Evangelisation als ökumenisches Problem, Stuttgart 1959.
153. *Marquardt G.*, Wie lehren wir das Wort Gottes, Göttingen 1948.
154. *Marx H.*, Der evangelische Religionsunterricht in der deutschen Schule, Die Sammlung 1945/46, S. 366 ff.
155. *Marx H.*, Über den Volkslehrer als Religionslehrer, Die Sammlung 1949, S. 181 ff.
156. *Marxsen W.*, Der Evangelist Markus, Göttingen 1956.
157. *Marxsen W.*, Exegese und Verkündigung, Th. Ex. h. NF. Nr. 59, München 1957.
158. *Matthias W.*, Der Religionsunterricht, Ev. Th. 10. Jg. 1951, S. 547 ff.
159. *Merz G.*, Von der Exegese zur Katechese, Berlin 1940.
160. *Merz G.*, Die Verantwortung der Kirche für die Ausbildung ihrer Pfarrer, Kirchlich-theologische Hefte Nr. 4, München 1948.
161. *Merz G.*, Priesterlicher Dienst im kirchlichen Handeln, München 1952.
162. *Meyer H.*, Missionsschulwesen, EKL II, Sp. 1382 ff.
163. *Mieskes H.*, Das pädagogische Problem in der kirchlichen Arbeit, Schule und Leben 6. Jg. 1955, H. 7–9.
164. *Müller A. D.*, Grundriß der praktischen Theologie, Gütersloh 1950.
165. *Müller E.*, Methodik der Evangelischen Unterweisung in der Berufsschule, München 1955.
- 165a. *Neidhart W.*, Psychologie des kirchlichen Unterrichts, Zürich 1960.
166. *Neubert W.*, Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen³ 1932.
167. *Neubert W.*, Erlebnisunterricht, Sachwörterbuch der Deutschkunde, hrsgg. v. Hofstetter-Peters, Leipzig 1930, Bd. I, S. 300.
168. *Neumüller E.*, Religionsunterricht vom Kind aus oder vom Stoff aus? Dissertation Erlangen 1930.
169. *Nicol H.*, Der Psalmengesang in Schule und Gemeinde, München 1952.
170. *Niebergall A.*, Der Dienst der kirchlichen Unterweisung, Kassel 1949.
171. *Niemeier-Uhsadel*, Kirche und Schule, Heidelberg 1956.
172. *Noll L.*, Am Leben lernen, Nürnberg 1959.
173. *Nordmann W.*, Evangelischer Berufsschulreligionsunterricht und Menschenbildung, Frankfurt 1955, Verl. d. Ev. Presseverbandes in Hessen und Nassau.
174. *Nygren A.*, Eros und Agape, Berlin² 1955.
175. *Osterloh E.*, Der Stand des evangelischen Lehrers und seine Arbeit in der Kirchengemeinde, Schule und Leben 1. Jg. 1950, H. 12.
176. *Otto B.*, Gesamtunterricht, Vortrag, gehalten am 21. 10. 1913, abgedruckt bei G. Geissler, Das Problem der Unterrichtsmethode, Weinheim o. J. S. 76 ff.
177. *Otto G.*, Verkündigung und Erziehung, Göttingen 1957.
178. *Otto G.*, Methodik des evangelischen Religionsunterrichts als theologisches Problem, Zeitschrift für Pädagogik 1958, S. 231 ff.
179. *Otto G.-Witt K.*, Evangelischer Religionsunterricht an der Berufsschule, Göttingen 1958.
180. *Paeslack M.*, „Formalstufen“ und Christenlehre, Die Christenlehre 1948, S. 75 ff.
181. *Peil R.*, Katechetik, Düsseldorf 1955.
182. *Personalstand* der Evang.-Luth. Kirche in Bayern, 32. Ausgabe, München 1958.
183. *Pestalozzi J. H.*, Wie Gertrud ihre Kinder lehrte, Gesammelte Werke, Zürich 1945, III.
184. *Peter R.*, Grundlegender Unterricht, Bad Heilbrunn (Obb.) 1954.
185. *Peters I.*, „Hinführung zur Kirche durch die evangelische Unterweisung“ — was ist das und wie geschieht das? Der Evang. Erzieher 1955, S. 79 ff.
186. *Pfennigsdorf E.*, Wie lehren wir Evangelium? Leipzig-Erlangen² 1925.
187. *Pfennigsdorf E.*, Praktische Theologie, Bd. I, Gütersloh 1929.
188. *Polson C.*, Pre- und Post-Baptismal Instruction, Referat, gehalten auf der 10. Jahrestagung der Kommission für Weltmission des lutherischen Weltbundes in Siguna 1958.

189. *Prelle K.*, Arbeitsform in der biblischen Unterweisung, Schule und Leben 1. Jg. 1950, H. 12.
190. *Prelle K.-Schipper F.*, Biblische Geschichten, München² 1952 (1. Bd.).
191. *Rang M.*, Handbuch für den biblischen Unterricht, 2 Bände, Tübingen³ 1948.
192. *Rein W.*, Pädagogik im Grundriß, Berlin-Leipzig⁵ 1913.
193. *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen³ 1957 ff., (abgekürzt RGG³).
194. *Rendtorff H.*, Die Einheit der evangelischen Unterweisung im kirchlichen Katechumenat, Geleitwort zu: Die Kirche und ihre Konfirmanden, hrsgg. v. Hansen, Petersen u. Tonnesen, Hamburg 1948.
195. *Rinderknecht H. J.*, Schule im Alltag, Zürich 1939.
196. *Rinderknecht H. J.*, Stadien und Stilarten der christlichen Unterweisung, Erziehung und Schule H. 12, Zürich 1948.
197. *Rinderknecht-Zeller*, Methodik christlicher Unterweisung, Zürich³ 1953.
198. *Ritter-Stählin*, Kirche und Menschenbildung, Kassel² 1950.
199. *Rösner M.*, Unterrichtstechnik, Berlin-Hannover-Darmstadt² 1955.
200. *Roth H.*, Zum pädagogischen Problem der Methode, Die Sammlung 1949, S. 102 ff.
- 200a *Schaller K.*, Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht, Heidelberg 1961.
201. *Scheibner O.*, Der Arbeitsvorgang, in: Freie geistige Schularbeit, Leipzig³ 1924.
202. *Scheibner O.*, Zwanzig Jahre Arbeitsschule, Leipzig 1928.
203. *Schieder J.*, Katechismusunterricht, München⁵ 1940, 6. Aufl. 1951 unveränderter Neudruck.
204. *Schlepper W.*, Handbuch für Evangelische Unterweisung, Bethel 1947.
205. *Schlink E.*, Theologie der lutherischen Bekenntnisschriften, München³ 1948.
206. *Schlißke O.*, Christliche Unterweisung im Jahr der Kirche, Bd. 1, Göttingen 1949.
207. *Schlißke O.*, Evangelisches Elternbuch, Stuttgart 1954.
208. *Schmid F.*, Vergegenwärtigung als theologisches und pädagogisches Problem, Ev. Th. 11. Jg. 1951, S. 268 ff.
209. *Schmidt G.*, Handwerkliches zum kirchlichen Unterricht, München 1937.
210. *Schmidt G.*, Katechetische Anleitung, München⁴ 1952.
211. *Schmidt G.*, Das Alte Testament im kirchlichen Unterricht, hrsgg. v. G. Schlichting, München 1953.
212. *Schmidt Hans*, Wiedergewinnung des Katechumenats, Pastoraltheologie 1959, S. 222 ff.
213. *Schmidt Heinrich*, Und lehret sie, Neuendettelsau 1950.
214. *Schmutzler S.*, Zur Frage der Methodik des kirchlichen Unterrichts, Die Christenlehre 1954, S. 127 ff.
215. *Schneider G.*, Lektüre der Synoptiker, München 1957.
216. *Schniewind J.*, Das Evangelium nach Matthäus, Das Neue Testament Deutsch, Bd. 2, Göttingen⁵ 1950.
217. *Scholl R.*, Kirche und Erziehung, Schule und Leben 10. Jg. 1959, S. 165 ff.
218. *Schreiner H.*, Evangelische Pädagogik und Katechetik, Gütersloh 1959.
219. *Schultz W.*, Das Problem der Hermeneutik in der Theologie und Philosophie, Lutherische Rundschau 1959, S. 36 ff.
220. *Schulze F.*, Unterricht, Erziehung, Seelsorge, Schule und Leben 3. Jg. 1953, H. 7.
221. *Schulze F.*, Verkündigung und Unterricht im Rahmen der evangelischen Unterweisung, Schule und Leben, 7. Jg. 1956, H. 5.
222. *Schwager K. H.*, Wesen und Formen des Lehrgangs im Schulunterricht, Weinheim 1960.
223. *Schwerdt Th.*, Kritische Didaktik, Paderborn 1955.
224. *Schwindel K.*, Biblische Geschichten des Neuen Testaments, München-Berlin 1940.
225. *Stallmann M.*, Die biblische Geschichte im Unterricht, ZThK 1954, S. 216 ff.
226. *Stallmann M.*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958.
227. *Steinwand E.*, Der Heilsweg, Göttingen 1949.
228. *Steinwand-Corbach*, Lasset uns aufsehen auf Jesum, Arbeitshilfen für den bib-

- lischen Unterricht, Göttingen 1947 ff. (Plan A—C); Plan A, Göttingen³ 1954.
229. *Stöck H.*, Die Aktualisierung der Verkündigung in der evangelischen Unterweisung, Ev. Th. 12. Jg. 1953, S. 363 ff.
230. *Stöck H.*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959.
231. *Stöcker-Schwenk*, Innere Schulreform, Frankfurt 1956.
232. *Stöcker K.*, Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München o. J.
233. *Surkau H. W.*, Katechetik, RGG³ III, Sp. 1177.
234. *Surkau H. W.*, Katechismus, RGG³ III, Sp. 1179 ff.
235. *Tebbe W.*, Das Evangelium in der Berufsschule, Hamburg 1958.
236. *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Stuttgart 1933 ff., bes. die Artikel
- | | | |
|------------------|--------------|--------------|
| 1. ἀγγέλλειν | (Schniewind) | I, 56 ff. |
| 2. γινώσκω | (Bultmann) | I, 688 ff. |
| 3. γνωρίζω | (Bultmann) | I, 718 ff. |
| 4. διδάσκω | (Rengstorf) | II, 138 ff. |
| 5. εὐαγγελίζομαι | (Friedrich) | II, 705 ff. |
| 6. κηρύσσω | (Friedrich) | III, 682 ff. |
| 7. μαρτορῶ | (Strathmann) | IV, 477 ff. |
| 8. ὁμολογῶ | (Michel) | V, 199 ff. |
| 9. προφήτης | (Friedrich) | VI, 829 ff. |
237. *Thiel W.*, Der Katechumenat der Kirche, ELKZ 1951, S. 247 ff.
238. *v. Tiling M.*, Handbücherei für die Christenlehre, Bd. 1, Der Unterricht im Neuen Testament auf der Unter- und Mittelstufe, Berlin 1948.
239. *v. Tiling M.*, Wir und unsere Kinder, Stuttgart 1956.
240. *Uhsadel W.*, Die Kirche im Erziehungswerk, Kassel 1939.
241. *Uhsadel W.*, Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre, Heidelberg 1954.
- 241a *Unland A. H.*, Bildungsplan u. Stoffsammlung f. d. Rel.unt., Hamburg 1952.
242. *Vicedom G. F.*, Missio Dei, München 1958.
243. *Vicedom G. F.*, Evangelische Mission, EKL II, Sp. 1355 ff.
244. *Vischer G. A.*, Neuere Rechtsquellen für die Evang.-Luth. Kirche in Bayern, München² 1959.
245. *Vogel H.*, Vom Geheimnis des Lernens, Der Anfang H. 1, Berlin 1947.
246. *Vonhoff H.*, Das Gespräch in der christlichen Unterweisung, Schule und Leben 6. Jg. 1954, S. 82 ff.
247. *Vonhold E.*, Das Bild als Anschauungs- und Arbeitsmittel in der evangelischen Unterweisung, in: Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht 9. Jg. 1958, S. 99 ff.
248. *Vriezen Th. C.*, Theologie des Alten Testaments in Grundzügen, Neukirchen 1957.
249. *Wagenschein M.*, Wesen und Unwesen der Schule, in: Erziehung wozu?, Stuttgart 1956.
250. *Warns E.*, Ergebnisse der neueren Theologie und Unterrichtslehre für die Bibelarbeit in der Jugendgruppe, Jungenwacht — Rundbrief 4/5/1960.
251. *Weber E.*, Die pädagogische Situation der Hingabe, Schule und Psychologie 2. Jg. 1955, S. 359 ff.
252. *Weigle M.-Nold L.*, Gottbüchlein für die Mutter, Nürnberg 1947.
253. *Weissenborn H.*, Evangelische Unterweisung in der einklassigen Diasporaschule, Gladbeck 1951.
254. *Wendland H. D.*, Die Kirche in der modernen Gesellschaft, Hamburg 1956.
255. *Wendland H. D.*, Botschaft an die soziale Welt, Hamburg 1959.
256. *Werdermann H.*, Religionspädagogische Schulungsbrieft, Leipzig 1936.
257. *Wichern J. H.*, Die Aufgabe der evangelischen Kirche, die ihr entfremdeten Angehörigen wiederzugewinnen, Vortrag, gehalten auf dem 14. Congreß für innere Mission zu Stuttgart am 2. September 1869, hrsgg. v. J. Wichern und F. Oldenberg, Johann Hinrich Wichern, Vorträge und Abhandlungen, Hamburg 1892.
258. *Wilhelm Th.*, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1959.

259. *Willmann O.*, Didaktik als Bildungslehre, hrsgg. v. F. X. Eggersdorfer, Freiburg-Wien⁶ 1957.
260. *Wingren G.*, Die Predigt, Göttingen 1955.
261. *Wißmann E.*, Zur Geschichte der Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, 4. Aufl. 1959 ohne Ortsangabe.
262. *Witt K.*, Konfirmandenunterricht, Göttingen 1959.
263. *Wölber H. O.*, Jugend und Heilsgewißheit, Bericht von der Vollversammlung des lutherischen Weltbundes, Sektion V, Hannover 1952, hrsgg. München 1953.
264. *Wölber H. O.*, Religion ohne Entscheidung, Göttingen 1959.
265. *Wolf S.*, Evangelische Unterweisung und innere Schulreform, München 1959.
266. *Wolff H. W.*, Der große Jesreeltag, Ev. Th. 12. Jg. 1953, S. 78 ff.
267. *Wolff O.*, Daß ihr es ergreift, Stuttgart 1955.
268. *Württemberg G.*, Evangelischer Religionsunterricht heute, Bonn 1948.
269. *Württemberg G.*, Existenz und Erziehung, Düsseldorf 1949.
270. *Würzburger K.*, Erziehung nach dem Evangelium, Zürich 1944.
271. *Zeller K.*, Erziehung zum Christen, Schule und Leben 4. Jg. 1953, H. 6.
272. *Zellweger E.*, Das Problem des biblischen Unterrichts, Basel 1951.
273. *Ziegner O.*, Die neuen Lehrplan-Grundgedanken, Die Christenlehre 1952, S. 175 ff.
274. *Ziegner O.*, Der Kinderglaube und das Geheimnis des kirchlichen Unterrichts, Stuttgart 1956.
275. *Zimmermann W.-Hafa H.*, Zur Erneuerung der christlichen Unterweisung, Luthertum H. 21, Berlin 1957.

KURT FRÖR

Biblische Hermeneutik

Zur Schriftauslegung in Predigt und Unterricht

384 Seiten

Ein Arbeitsbuch, das dem Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Exegese und Hermeneutik und der praktischen Textauslegung in Predigt, Unterricht und Bibelarbeit mit der Gemeinde dient. Es hilft die fatale Kluft, die noch vielfach zwischen wissenschaftlicher Arbeit und praktischer Textauslegung besteht, überbrücken, und den älteren und erfahrenen Predigern und Religionslehrern den weithin verlorenen Kontakt mit der gegenwärtigen Forschung und Diskussion neu zu gewinnen und zu festigen. Den jüngeren aber, die vielfach noch in der Problematik der theologischen Diskussion verfangen sind, zeigt es die entscheidenden Zugänge zu einer sachgemäßen und vollwertigen Textauslegung und Wortverkündigung in der Gemeinde.

CHR. KAISER VERLAG MÜNCHEN

CHR. KAISER VERLAG MÜNCHEN